

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

Luciana Pereira Albuquerque

E-book: Práticas Docentes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Personalizado

**Vivências do Centro de Educação de Jovens e
Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira - CEEJA/Belém**



LUCIANA PEREIRA ALBUQUERQUE

**E-BOOK PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO PERSONALIZADO:
VIVÊNCIAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

BELÉM - PARÁ
2020

046a Albuquerque, Luciana Pereira

E-book Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Personalizado: vivências do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém / Luciana Pereira Albuquerque. Belém: UFPA, 2020.

142. f.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Federal do Pará. Belém, 2020.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Ensino Personalizado. 3. Prática Docente.
I. Título

C.D.D.371.102

LUCIANA PEREIRA ALBUQUERQUE

**E-BOOK PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DO ENSINO PERSONALIZADO:
VIVÊNCIAS DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino. Área de Concentração: Metodologias de Ensino-Aprendizagem. Linha de Pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici

RESULTADO: (X) APROVADO () REPROVADO

Data: 17/03/2020

Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici – Orientadora
Programa de Pós-Graduação Criatividade e
Inovação em Metodologias de Ensino Superior
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage – Examinador externo
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues - Examinador interno
Programa de Pós-Graduação em Criatividade e
Inovação em Metodologias do Ensino Superior
Universidade Federal do Pará

BELÉM-PARA
2020

Este trabalho é especialmente dedicado aos professores e alunos da EJA. Aos professores, por buscarem estimular os alunos com a sua prática docente. Aos alunos, por serem exemplos de luta, coragem e determinação e pelo incentivo diário que me moveu na busca de um sonho

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora de Nazaré, pela aprovação no mestrado, por me guiar e me manter forte, pela superação das dificuldades que ocorreram na trajetória e abençoar a conclusão.

À minha família, principalmente, ao meu pai Francisco de Assis Albuquerque e minha mãe Neuza Albuquerque, pela paciência e por sempre estarem ao meu lado. Em especial, à minha irmã Marília Albuquerque, pela dedicação e apoio quando eu mais precisei. Ao meu marido Cezar de Souza Casseb, pela sua compreensão, tolerância e ajuda em tudo o que eu precisei. Vocês são a minha base de fé, educação, amor e persistência. Obrigada por viverem essa etapa comigo e por me incentivarem na realização dos meus sonhos.

Aos meus filhos, pela paciência para esperar eu fazer meu dever de casa que não acabava nunca.

Aos meus sogros Benedito da Silva Casseb (*in memoriam*) e Maria de Lourdes Casseb, pelo apoio e pelos cuidados com meus filhos.

Aos professores Marlon Farias, Marcio Pinheiro, Marcia Guerreiro, Nancy Cartágenes, Diretora Míriam Augusta, a quem eu devo os incentivos que resultaram na minha entrada neste mestrado.

À minha orientadora Prof. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici, pela orientação, incentivo, paciência e dedicação, mesmo com todas as dificuldades, acreditou em mim.

Aos membros da Banca Examinadora, Prof. Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage e Prof. Dr. Ronaldo de Oliveira Rodrigues, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Ao PPGCIMES, pelas disciplinas ofertadas as quais contribuíram minha formação profissional e humana.

Ao Prof. Msc. Marcelo Wilson Pacheco, pela paciência e carinho e por proporcionar ricas contribuições durante a minha trajetória.

Ao atual diretor do CEEJA/Belém, José Augusto Rodrigues Trindade e às vice-diretoras Bianora Coelho e Terezinha, pelo apoio e incentivo a minha pesquisa.

À equipe de Especialistas em Educação, pela parceria, pelos conhecimentos e por todos os momentos compartilhados.

Aos professores e alunos do CEEJA/Belém envolvidos na pesquisa, pela parceria e por terem me recebido de braços abertos.

A todos que de forma direta ou indireta contribuíram para que a conquista deste grande sonho acontecesse, obrigada a todos.

Obrigada!



“Um professor é a personificada consciência do aluno; confirma-o nas suas dúvidas; explica-lhe o motivo de sua insatisfação e lhe estimula a vontade de melhorar”.

Thomas Mann (1947)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou mapear e sistematizar práticas docentes, em forma de *e-book*, desenvolvidas no contexto do ensino personalizado da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém, que contribuam para a aprendizagem dos estudantes por meio das dimensões diálogo, ética, afetividade e autonomia. Para alcançar o objetivo, o caminho metodológico percorrido foi composto por: (i) pesquisas em referenciais teóricos sobre EJA e ensino personalizado; (ii) pesquisa documental; (iii) coleta de dados com utilização de questionários aplicados aos professores e alunos; (iv) registros das observações feitas dos encontros/aulas e conversas informais que pudessem complementar minhas percepções como pesquisadora; e (v) uma validação específica. Os dados coletados foram analisados e os resultados revelam um quadro de professores comprometidos com a modalidade e com os alunos e que a prática docente na EJA, quando se utiliza dessas dimensões no processo de ensino-aprendizagem, promove maior envolvimento dos alunos nos encontros/aulas, pois estes percebem os conteúdos próximos de sua realidade. Essa participação ativa ocorre mesmo diante das dificuldades existentes, tais como a heterogeneidade das turmas, a falta recursos materiais e a necessidade de formação continuada voltada para a modalidade, entre outras. Diante dos resultados encontrados, o *e-book* proposto pretende alcançar um público diversificado de forma a socializar as atividades exitosas possíveis de serem compartilhadas por outros professores.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Ensino Personalizado. Prática Docente.

ABSTRACT

This research had as objectives to map and systematize, in an *e-book* format, teaching practices carried out in the context of personalized teaching of Education of Youth and Adults (EJA) from the Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém. These practices should contribute to student's learning by means of dialogue, ethics, affectivity and autonomy dimensions. To reach the objectives, the methodological trajectory was composed by: (i) researches on references from theorists who study EJA and personalized teaching; (ii) a documental research; (iii) a data collection using questionnaires applied to teachers and students; (iv) registers of observations taken during the meetings/classes and informal conversations that could complement my perceptions as a researcher; and (v) a specific validation. The data collected were analyzed and the results reveal not only a teaching staff that is committed to the modality and the students but also reveal that the teaching practice in EJA, when using the dimensions mentioned in the teaching-learning process, makes it possible a bigger involvement of the students in their meetings/classes, because they see the relationship between the content studied and their lives. This active participation occurs even when they face hindrances such as the heterogeneity of the groups, the lack of material resources and the necessity of continued education aimed at the EJA modality, among others. Given the results, the proposed *e-book* aims to reach a diverse audience in order to socialize the successful activities that can be shared by other teachers.

Keywords: Education of Youth and Adults. Personalized Teaching. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Retrato do quantitativo de escolas de EJA fechadas no Brasil.....	29
Figura 2 - Características do Ensino Personalizado.....	34
Figura 3 - Fachada do CEEJA/Belém.....	45
Figura 4 – Tendências Pedagógicas.....	47
Figura 5 – Momento de estudo em grupo.....	52
Figura 6 – Culminância do Projeto Minha escola contra o Racismo.....	55
Figura 7 – Biblioteca Dom Caixote.....	56
Figura 8 – Atividade contextualizada.....	57
Figura 9 – Reunião de recepção.....	60
Figura 10 – Momentos de aula personalizada.....	61
Figura 11 – Momentos de estudos individuais.....	62
Figura 12 – Sala de avaliação.....	63
Figura 13 – Troca de módulo.....	64
Figura 14 - Momento de Projeto.....	64
Figura 15 - Percurso metodológico da pesquisa.....	68
Figura 16 – Dimensões da prática docente na EJA.....	71
Figura 17 - Alunos do CEEJA/Belém que ingressaram na universidade.....	72
Figura 18 - Dados da dimensão "ética".....	91
Figura 19 - Dados da dimensão "diálogo".....	93
Figura 20 - Dados da dimensão "autonomia".....	95
Figura 21 - Dados da dimensão "afetividade" (1).....	97
Figura 22 - Dados da dimensão "afetividade" (2).....	98
Figura 23 - Disciplinas selecionadas.....	99
Figura 24 - Componentes do plano de aula.....	105
Figura 25 - Exemplo de plano de aula prática docente – CEEJA/Belém.....	106
Figura 26 – Exemplo de ilustrações do <i>e-book</i>	114
Figura 27 – Capa do <i>e-book</i>	114
Figura 28 – Exemplo de uma página diagramada com orientação paisagem.....	115
Figura 29 – Representações gráficas criadas para identificar as dimensões.....	116
Figura 30 – Cores de referência (BNCC).....	116
Figura 31 – Exemplo de como a paleta de cores foi empregada no <i>e-book</i>	116
Figura 32 – Exemplo de diagramação de uma prática docente no <i>e-book</i>	117
Figura 33 - Capa do <i>e-book</i> @NAVE.....	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronologia de movimentos e programas voltados à Educação de Jovens e Adultos	24
Quadro 2 - Descrição das seis CONFINTEAS.....	26
Quadro 3 – Relação entre Ensino Personalizado e EJA no contexto do CEEJA/Belém (continua...)	49
Quadro 4 – Quantidade de módulos por nível de ensino	61
Quadro 5 – Comparativo dos instrumentos professor e aluno (continua...)	74
Quadro 6 - Características das dimensões observadas nas práticas docentes	101
Quadro 7 - Seções do <i>e-book</i>	103
Quadro 8 - Áreas do conhecimento/componentes curriculares/temáticas dos encontros/aulas.....	104
Quadro 9 – Síntese das avaliações realizadas pelos professores do CEEJA/Belém (continua...)	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 REFERENCIAL TEÓRICO.....	17
1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	17
1.1.1 Percorso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	17
1.1.1.1 Espaços de diálogos em defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos	24
1.1.2 Práticas docentes no contexto da EJA	29
1.2 ENSINO PERSONALIZADO	32
1.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO E AS DIMENSÕES DIÁLOGO, AFETIVIDADE, ÉTICA E AUTONOMIA NO CONTEXTO DO ENSINO PERSONALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	37
2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM	43
2.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEEJA/BELÉM CONFORME O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITOS E CONTEXTOS	45
2.2 ORGANIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTAVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM	59
3 E-BOOK: VIVÊNCIAS DAS PRÁTICAS DE DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM	67
3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	68
3.1.1 O mapeamento das práticas docentes.....	70
3.1.1.1 Espelho, espelho meu: como os docentes enxergam as dimensões em suas práticas	77
3.1.1.2 Cultura e diversidade: perfil dos alunos e alunas do CEEJA/Belém.....	86
3.1.2 Seleção das práticas para compor o <i>e-book</i>	99
3.1.3 Observação das práticas selecionadas	100
3.2 O PRODUTO	102
3.2.1 Estrutura do <i>e-book</i>	103
3.2.2 Validação específica das práticas docentes	107
3.2.3 Linguagem e projeto gráfico.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA ALUNOS	128
APÊNDICE B – INSTRUMENTO DOS PROFESSORES	135
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO ESPECÍFICA.....	140

INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu no período colonial, com base nos princípios da evangelização de índios adultos, conforme indica os estudos de Paula e Oliveira (2011). Desde o seu surgimento, a escolarização proposta pela EJA apresentou conquistas e retrocessos na construção de sua identidade e na forma de pensar e conceber a educação de adultos, sendo inicialmente tratada como educação popular por meio de programas, projetos e campanhas de massa.

Para atender às especificidades inerentes à EJA e garantir práticas que lhe são próprias, na década de 1940, começaram as primeiras iniciativas governamentais no país para lidar com o analfabetismo entre adultos, dando início a um movimento mais consistente de responsabilização do Estado voltado para a criação de políticas públicas de atendimento a esse público (PAULA; OLIVEIRA, 2011).

Dessa forma, o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) contextualiza o começo do amadurecimento das políticas públicas para a EJA, à medida que se torna uma política de Estado. Na LDBEN, o artigo 37 destaca que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996, p. 15).

Com a LDB, a EJA ganha visibilidade como uma política educacional e social ao proporcionar perspectivas de melhoria de vida, como possibilidade de emprego e continuidade dos estudos em um curso técnico profissionalizante em uma universidade, além do reconhecimento de uma identidade própria do seu público, que requer um ensino mais significativo, com um olhar mais humano. Assim, a pedagogia em seu campo de conhecimento específico sobre a educação, pesquisa a realidade educativa que se realiza na sociedade. É a Ciência cujos estudos estão voltados aos fenômenos educacionais escolares e como prática social.

Logo, a bagagem como coordenadora pedagógica do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém, desde 2014, aliada aos conhecimentos presentes em minha formação acadêmica, permitiu-me constatar, de forma assistemática, a partir de diálogos com os alunos nessa modalidade de educação, um pouco dos seus sentimentos e como é difícil para eles estar em sala de aula. Ao falarem de suas aprendizagens, relatam sentir vergonha de errar durante as aulas, tanto ao realizarem as tarefas como ao fazerem perguntas. Mostram-se insatisfeitos com suas ocupações, por

terem parado de estudar por tanto tempo. Falam dos seus sonhos, especialmente os profissionais, com novas perspectivas por terem voltado à escola. Entre as razões por terem desistido de estudar, destacam-se trabalhar para sustentar a família e a maternidade precoce. Existe uma ânsia do retorno à escola, por ainda acreditar-se na possibilidade de conseguir emprego, pois, muitos trabalham no mercado informal, em vendas nas ruas, nos transportes coletivos ou como “flanelinhas”, termo usado para os trabalhadores que ajudam motoristas a estacionar o carro. Mesmo com uma rotina cansativa de trabalho, ao final do dia, esforçam-se para estar presente e envolver-se nas aulas da escola.

Essa pluralidade de vivências e culturas faz emergir a necessidade de um fazer pedagógico diferenciado, que consiga dialogar com as perspectivas que esse público almeja. Conforme Paula e Oliveira (2011, p. 47):

Considerando que a EJA deva se constituir a partir das idades e culturas dos sujeitos que a integram, abrindo assim, possibilidades de construção de propostas educativas relevantes e significativas, entendemos ser necessário o desenvolvimento de uma abordagem capaz de mapear e compreender a complexidade de suas realidades, desvelando, principalmente, os mecanismos desiguais que situam homens e mulheres determinadas pela exclusão.

Com base na afirmação de Paula e Oliveira (2011), percebemos que, para tornar o trabalho pedagógico desenvolvido na EJA em projeto que seja relevante e significativo para os jovens e adultos, é fundamental considerar a identidade e culturas desses sujeitos. A base de uma proposta que tenha como foco esses sujeitos deve dar-se por meio do diálogo que potencialize a aprendizagem dos conteúdos e o pensamento crítico.

Para Freire (2016), ao escutar os educandos, as falas tornam-se fundamentos para reflexões de um fazer pedagógico e docente que compreenda a complexidade das realidades expostas e se comprometa com o que é dito e com o que feito. Nessa perspectiva, o professor da EJA deveria repensar a sua prática de sala de aula, para compreender as especificidades dos alunos da EJA e, dessa forma, no saber fazer, trabalhar a particularidade de cada um, tornando significativo o processo de ensino-aprendizagem. Se, por um lado, torna-se instigador para o professor, transforma-se também em desafio, por ser difícil abandonar práticas enraizadas ou mesmo dar um novo sentido a elas.

Desse modo, é de suma importância uma reflexão crítica por parte dos docentes sobre sua própria prática, a qual deve ser diferenciada para esse público que almeja continuar sua escolaridade em meio a tantas dificuldades financeiras e pessoais, haja vista o que dizem as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação de Jovens e Adultos:

Compreender o perfil do educando da EJA requer conhecer a sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais (DCEs, 2005, p. 33).

Para atender a esse contexto de variadas realidades, a prática docente deve estar focada na compreensão do perfil desses alunos para o desenvolvimento de ações, somada aos conhecimentos curriculares, considerando, ainda, a necessidade de adaptações, conforme a realidade individual.

Entende-se por prática docente o momento em que o professor assume, em seu fazer pedagógico, a responsabilidade social, política e cultural no processo de ensino-aprendizagem do aluno. É através da socialização das vivências que se inicia um trabalho complexo de organizar, planejar ações e recursos didáticos condizentes com a realidade desses sujeitos de modo a torná-los significativos para a sua aprendizagem. Conforme ressalta Freire (2016, p. 24), “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, a prática docente não se limita apenas ao exercício da função, no domínio de saberes curriculares, mas envolve uma gama de conhecimentos e práticas relativas ao compromisso de preparar os educandos para a vida e de tornar a aprendizagem problematizadora e significativa para eles. Conforme Franco (2012, p. 160):

[...] o professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que vincula, se compromete, se implica coletivamente no projeto pedagógico da escola, acredita que seu trabalho significa algo na vida dos seus alunos, esse professor tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada.

No bojo dessa discussão, apresentamos as dimensões, as quais, posteriormente, serão empregadas para materializar a prática docente por meio dos conteúdos

curriculares. São elas: ética, afetividade, diálogo e autonomia. Ao elencar as dimensões da prática docente em que a relação professor-aluno possa mediar uma aprendizagem significativa por meio dessas dimensões aliadas à diversidade individual do CEEJA/Belém, não pretendemos delimitar, engessar ou prescrever métodos ou técnicas de ensino para serem reproduzidos, pois os saberes e fazeres docentes são diversos, e não meramente reduzidos à reprodução de técnicas.

Nesse sentido, destacamos as vivências das práticas docentes em sala de aula que deveriam ocorrer no CEEJA/Belém, conforme o projeto político-pedagógico da instituição indica: “A relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, conforme a perspectiva libertadora, oferece condições para um ensino significativo, respeitando o saber que os jovens e adultos acumularam em suas experiências de vida” (PPP, 2018, p. 13).

Portanto, partindo das atribuições voltadas para minha atuação profissional no referido Centro, fui instigada a analisar o que leva os alunos, mesmo com todas as dificuldades relatadas, a ter assiduidade e conseguir concluir o nível de ensino em tempo hábil. Assim, em minha jornada de trabalho, durante as intervenções pedagógicas realizadas, surgiu o desejo de pesquisar o tema e procurar compreender por que há preferência dos alunos em ter aula com um mesmo professor durante sua trajetória escolar; se o professor emprega algum tipo de recurso que facilite a aprendizagem desses discentes e o quanto a metodologia do ensino personalizado, desenvolvida no CEEJA/Belém, tem auxiliado esses alunos.

Perante tais indagações e inquietações, iniciei minhas pesquisas tendo como ponto de partida a seguinte questão-foco:

Como identificar e sistematizar práticas docentes, desenvolvidas no contexto do ensino personalizado da Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém, que contribuam para a aprendizagem dos estudantes por meio das dimensões: diálogo, ética, afetividade e autonomia?

Assim, a proposta de pesquisa possui como objetivo geral:

Elaborar, em forma de *e-book*, uma sistematização de práticas docentes, desenvolvidas no contexto do ensino personalizado da Educação de Jovens e Adultos do

CEEJA/Belém, que contribuam para a aprendizagem dos estudantes por meio das dimensões: diálogo, ética, afetividade e autonomia.

Como objetivos específicos, ressaltamos:

- Identificar as práticas docentes de ensino personalizado desenvolvidas pelos professores do CEEJA/Belém.
- Criar critérios para seleção das práticas docentes desenvolvidas no CEEJA/Belém.
- Mapear e selecionar as práticas docentes que desenvolvem estratégias que contribuem com aprendizagem dos estudantes por meio das dimensões: diálogo, ética, afetividade e autonomia.
- Validar as práticas docentes junto aos professores que trabalham no CEEJA/Belém.

O *e-book* proposto pretende alcançar um público diversificado, composto, entre outros, por: (i) especialistas da área da educação; (ii) professores e estudantes de cursos de Licenciatura e Pedagogia, com a finalidade de suscitar discussões em cursos superiores; (iii) professores que atuam na EJA e que desejam refletir sobre suas práticas voltadas para as disciplinas que compõem o currículo escolar da educação básica, na tentativa de contribuir com suas experiências e adaptá-las à realidade de seu trabalho com os alunos; e (iv) gestores e coordenadores pedagógicos em diversos âmbitos. Sendo assim, este estudo poderá resultar em ganhos de novas perspectivas para a EJA, e também para professores, pois se terá um material para reflexão de práticas, a partir das experiências investigadas.

Para a concepção e desenvolvimento do *e-book*, percorri um caminho metodológico em que foi necessário: (i) realizar uma pesquisa exploratória com referenciais teóricos sobre a temática da EJA e do ensino personalizado, o que foi importante para perceber a carência de materiais relacionados à metodologia do ensino personalizado para a EJA; (ii) categorizar as dimensões da prática docente; (iii) identificar por meio de pesquisa de campo a percepção de professores e alunos do CEEJA/Belém sobre as práticas docentes; (iv) observar *in loco* os encontros entre professores e alunos; e (v) validar as práticas sistematizadas antes de compor o *e-book*.

Dentro dessa perspectiva, o produto em tela configura-se como uma proposta pedagógica inovadora, fundamentada em Lemos (2000, p. 159) ao afirmar que “as inovações podem ser ainda de caráter incremental, referindo-se à introdução de qualquer tipo de melhoria em um produto, processo ou organização da produção”. Respalda-se, também, nos estudos de Alencar (2003, p.14), ao afirmar que “a relevância deve ser considerada um fator de reflexão, pois a resposta a uma dada situação não basta ser nova, mas principalmente deve ser apropriada a cada situação ou realidade”.

O *e-book* proposto se apresentará em formato PDF, levando em consideração o objetivo de abranger um número significativo de pessoas interessadas em ler ou “baixá-lo”, visto que, no Estado do Pará, ainda existem localidades sem acesso à *internet* e outras cuja taxa de velocidade da *internet* é reduzida. De acordo com Weber e Oliveira (2016, p. 160), [...] é válido focar aqui a importância de disponibilizar um material em um formato em que ocorra o mínimo de desconfigurações, erros ou quaisquer dificuldades de operá-lo”. Esperamos, assim, contribuir para a reflexão, compartilhamento, valorização e incentivo a iniciativas diferenciadas no fazer docente, levando a discussão para a esfera da formação inicial de professores nas universidades.

No primeiro capítulo da dissertação, discutimos: (i) as particularidades da Educação de Jovens e Adultos, contemplando seu percurso histórico no Brasil e o que consideramos práticas docentes dentro do contexto da EJA; (ii) a concepção do Ensino Personalizado com suas características; e (iii) a concepção das dimensões diálogo, afetividade, ética e autonomia, no contexto do Ensino Personalizado na Educação de Jovens e Adultos. O segundo capítulo descreve o contexto do Centro de Educação de Jovens e Adultos prof. Luiz Otávio Pereira, local no qual as práticas docentes foram mapeadas para compor o *e-book*. No terceiro capítulo, por sua vez, trabalhamos a concepção do produto em todas as suas instâncias, o que envolve apresentar o percurso metodológico da pesquisa. Por último, tecemos as considerações finais, em que discutiremos sobre os objetivos alcançados, as dificuldades encontradas durante a pesquisa, entre outras análises julgadas importantes para refletir sobre a importância da pesquisa e do produto realizados.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Os pressupostos teóricos trabalhados nesta pesquisa que fundamentaram as discussões sobre o contexto histórico da EJA oferecem suporte para que se compreenda os encaminhamentos dados para que a EJA seja atualmente reconhecida como uma modalidade de educação e a suas conquistas de políticas públicas que atendessem às necessidades dos alunos. As fontes de referências foram as seguintes: Romão e Gadotti (2007); Gadotti e Romão (2011); Queiroz e Moita (2007); Haddad e Di Pierro (2000); Paula e Oliveira (2011); Aranha (1996); Januzzi (1979) e Soares (2002).

1.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para compreender a EJA como uma modalidade de educação, suas especificidades, políticas públicas, programas e movimentos, é preciso conhecer o seu percurso histórico e como esta modalidade foi se constituindo. Assim, é importante conhecer um pouco o seu contexto histórico, tendo início no período colonial, até os fatos contemporâneos mais relevantes que fizeram com que o direito à educação fosse consolidado com avanços e impasses, mas sempre seguindo em busca de um campo educativo com mais reconhecimento e espaço.

1.1.1 Percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

Ao iniciar esta introdução histórica a partir do período colonial, iremos nos remeter a uma visão panorâmica apenas para que possamos ter a dimensão da origem da EJA e como foram sendo constituídos seus processos pedagógicos e suas políticas públicas. Tratar da EJA no período colonial incluiria uma discussão sobre uma vasta produção teórica que abrange cinco séculos da história para serem exploradas. Conforme Haddad e Di Pierro (2000, p.108), “qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social”.

A educação brasileira no período colonial era restrita aos filhos dos colonos que constituíam a classe média. Índios e escravos, uma expressiva parcela populacional, eram atendidos de forma caridosa pelos métodos da educação jesuítica, cujo objetivo era a

evangelização e domínio. Romão e Gadotti (2007, p. 63) destacam os interesses educacionais dos jesuítas:

Somente após meio século da descoberta do Brasil é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação, por intermédio do Ratio Studiorum, que se baseava nos estudos clássicos. Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura ocidental, pode-se dizer que aí começava a educação de adultos.

Com a expulsão dos jesuítas e o início do período pombalino, os métodos de ensino não se modificaram, predominava o paradigma confessional e conservador (QUEIROZ; MOITA, 2007). Com a Independência em 1822, influenciada pelo pensamento europeu, a Constituição brasileira garantiu a instrução primária e gratuita para os cidadãos. Mas foi apenas em 1940 que a EJA teve uma sistematização política junto com o crescente processo de industrialização no país. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p.109):

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas constituições brasileiras posteriores.

No período da primeira constituição, dois fatos foram marcantes no cenário educacional. O primeiro foi a transição democrática, e o segundo foi o final da Segunda Guerra Mundial, trazendo perspectivas de inclusão e progresso, assim como no período de 1946 a 1958, em que houve campanhas tais como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

No início dos anos de 1960, eram crescentes os movimentos de cultura popular que objetivavam realizar ações comunitárias de educação popular e a alfabetização dos moradores do campo. A luta desses movimentos contou com o apoio do educador Paulo Freire, que trouxe um novo paradigma de educação para EJA no Brasil, possibilitando a participação do povo na vida pública nacional por meio da educação popular, cujo princípio era o trabalho voltado à realidade dos alunos (PAULA; OLIVEIRA 2011).

Com a chegada da ditadura militar em 1964, a EJA retroagiu com os processos democráticos e propostas humanizadoras e conferiu à educação um caráter disciplinador e moralista. Como afirma Aranha (1996, p. 196):

As classes populares perdem suas forças e o Plano Nacional de Alfabetização é interrompido, ocorrendo uma ruptura do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire, pois, para os militares, o método por ele desenvolvido conscientizava a população acerca da realidade na qual estava inserida, o que não lhes convinha, pois desejavam que toda a população fosse alienada ao saber crítico e que se preocupassem somente com a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho.

Durante esse período da história do Brasil, qualquer expressão popular poderia ser considerada uma ofensa aos interesses do Governo da época. Nesse período, a sociedade foi marcada por restrições de sua liberdade de expressão.

Em 1967, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, sob o governo de Humberto Castelo Branco (1964-1967), organizado pelo Governo Federal, com proposta de erradicar o analfabetismo. O método utilizado tinha como foco a leitura e a escrita, com utilização de recursos visuais para mediar a aprendizagem. A uniformização do material utilizado em todo o território nacional não estava voltada à realidade e necessidade das diferentes localidades.

Januzzi (1979, p. 63) resume de forma breve os preceitos do MOBRAL:

O livro de gravura do professor apresenta um conjunto de vinte cartazes, onde está apresentada a gravura relacionada com a palavra. Estes cartazes são complementados por cartões onde estão impressas só as palavras geradoras, sem a gravura que as representa. Acompanham esse conjunto didático os quadros de descobertas, elaborados com as famílias silábicas de cada palavra geradora. O aluno, por outro lado, recebe a cartilha ou o livro de leitura, onde aparece a gravura da palavra geradora, a sua grafia, as famílias silábicas, algumas palavras formadas pela junção de fonemas geradores. No final de cada lição há as frases – contexto que mostram palavras formadas com fonemas já estudados e ligados semanticamente à palavra geradora. Textos no final do livro de leitura permitem ao aluno entrar em contato com construções mais complexas.

Ainda de acordo com Januzzi (1979), a metodologia utilizada no MOBRAL em nada sugeria uma educação problematizadora e tampouco significativa, considerando que a conscientização, por meio do diálogo, é um processo que ocorre em comunhão com as outras pessoas, provocando no educando a reflexão sobre o seu papel na sociedade e sua capacidade de mudança, tanto de si mesmo como a da sua realidade social. Em 1971, foi instituída a Lei 5.692, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tem como proposta o ensino profissionalizante, reforçando a ideia de que a educação deveria contribuir para o aumento da produção brasileira. A partir desta lei, foi implantado o

ensino supletivo, e, em 1974, o Ministério da Educação (MEC) apresentou a proposta de implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), com influências tecnicistas devido à situação política do país naquele momento.

O MOBREAL foi encerrado em 1985 no Governo do presidente José Sarney, emergindo a Fundação EDUCAR, que apoiava outros projetos de alfabetização nos anos 1980. Posteriormente, com a promulgação da Constituição de 1988, o Estado confirmou o seu dever com a Educação de Jovens e Adultos. Na década de 1990, foi criado o Movimento de Alfabetização (MOVA) na gestão da prefeita Luíza Erundina, tendo Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação.

Outros movimentos se destacaram nessa década, como o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania em 1992. O presidente da República nesse contexto era Fernando Collor, que, tendo sido destituído por *impeachment* nesse mesmo ano, foi substituído por Itamar Franco, que apresentou o Plano Decenal de Educação desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). O objetivo desse Plano era cumprir, no período de 1993 a 2003, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos. Assim, foi criada uma Comissão Nacional de Educação de Adultos (CNEJA) que objetivava a formulação de Diretrizes para políticas públicas de alfabetização e recursos para o Ensino Fundamental de sete a 14 anos, e à Educação de Adultos pouco foi demonstrada atenção.

Em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) trouxe a educação de jovens e adultos como uma modalidade de educação, reafirmando o ensino supletivo contido na LDBEN (5692/71) e alterando a nomenclatura vigente de Supletivo para Educação de Jovens e Adultos. Com relação à idade, houve a manutenção dos direitos ao Ensino Fundamental e Médio, alterando a idade mínima de 15 anos para ingressar no nível fundamental e de 18 anos para o ensino médio. Conforme Soares (2002, p. 12):

A lei incorporou a mudança conceitual de EJA, que se dava desde o final dos anos de 1980. A mudança de “ensino supletivo” para “educação de jovens e adultos” não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação.

Conforme o art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Em 1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Comissão CNEJA foi dissipada, e consolidou-se o Programa para a EJA: o Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), estabelecido pela primeira-dama Ruth Cardoso. Houve grande mobilização de artistas e empresários, além de apoio da sociedade civil em relação ao auxílio financeiro ao Programa. Nessa ocasião, foram lançadas, em nível nacional, propagandas midiáticas da campanha intitulada “Adote um aluno da EJA”, em que cada “tutor” disponibilizaria um valor financeiro por aluno.

Ainda no ano de 1997, foi implementado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a ser efetiva a redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

A partir do ano 2000, a EJA tem outro ganho, de forma nacional, no que tange às leis promulgadas para a orientação do trabalho pedagógico. A resolução nº 1, de 5 de julho de 2000, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, parágrafo único:

[...] a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica” (BRASIL, 2000, p. 1).

Em 2002, no final do governo FHC, foi criado o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), cujo principal objetivo era a construção de uma referência nacional de EJA por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos. Logo, a partir do ano de 2009, com a instituição do novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o ENCCEJA passou a certificar apenas o ensino fundamental, o ensino médio a certificação por meio do ENEM.

Outra ação importante foi a recriação, por meio do Decreto n.º 4.834, de 8 de setembro de 2003, da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que incorporou a Alfabetização, passando a chamar-se Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Com essa nova organização, a CNAEJA tornou-se o espaço de diálogo para a construção coletiva de uma política pública para a EJA no que tange ao direito de todos à educação ao longo da vida.

No período de 2003 a 2010, compreendendo dois mandatos seguidos do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, havia forte expectativa de valorização da Educação de Jovens e Adultos por parte dos movimentos de apoio à EJA, e assim foram implementadas as primeiras iniciativas. No ano de 2003, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Em 2004, entre essa demanda positiva de programas implementados para atender à EJA, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável pelos programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos.

A SECAD voltou a atenção às especificidades do público da EJA e passou a abranger alguns programas de alfabetização e de educação básica na Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), além da criação da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos como garantia de uma política nacional de Educação de Jovens e Adultos. Essa agenda teve por objetivo a firmação de pacto social, para melhorar e fortalecer a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, além do compromisso de reunir periodicamente representantes de diversos segmentos da sociedade, de cada estado brasileiro, para trabalhar em conjunto. A intenção seria estabelecer uma agenda de compromissos para o ano, em que cada estado traçasse metas para a educação de jovens e adultos.

Em 2005, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) foi legalmente instituído. Nesse mesmo ano, o Programa Saberes da Terra, que atendia jovens do campo foi aglutinado ao Projovem-Campo e, em 2008, o Projovem foi ampliado para Projovem Urbano, Projovem Adolescente Serviço Socioeducativo e a Escola da Fábrica no Projovem Trabalhador.

Com a Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009, houve a implementação do Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA), que, atendendo além das parcerias do Programa Brasil Alfabetizado, passou a distribuir obras didáticas para as escolas públicas com turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA.

No ano de 2011, o Proeja apresentou redução de ofertas de vagas na formação de professores, devido à interrupção de investimentos e de recursos de ordem técnica e financeira. Essa situação mudou de forma gradual no governo Dilma Rousseff (2011-2016) por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) – Lei nº 12.513/11 (BRASIL, 2011), configurando uma das grandes frentes de investimento, que atendia prioritariamente estudantes do Ensino Médio da rede pública, inclusive da Educação de Jovens e Adultos e trabalhadores.

Nesse governo da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), outro reconhecimento para o campo da EJA ocorreu em 2012, quando foi sancionada a Lei 12.612, em que o educador e filósofo pernambucano Paulo Freire (1921-1997) foi declarado Patrono da Educação Brasileira. Com o *impeachment* da presidente Dilma, assumiu Michel Temer em meados de 2016, cujo governo foi marcado pela exoneração de funcionários, assistentes, técnicos e coordenadores da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, configurando, dessa forma, o início do desmonte dessa secretaria.

Em janeiro de 2019, a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) foi extinta e também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi dissolvida. Esta última abrigava o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), que chegou a atender 1,5 milhão de pessoas analfabetas e buscou alavancar a Educação de Jovens e Adultos no país.

Observamos expressivas mobilizações no contexto histórico da EJA, por meio de campanhas, programas e movimentos (Quadro 1).

Quadro 1 – Cronologia de movimentos e programas voltados à Educação de Jovens e Adultos

PERÍODO	MOVIMENTO E PROGRAMAS
1946 -1958	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de erradicação do Analfabetismo
1960 - 1964	Movimento de Cultura Popular
1967 - 1985	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
1985 - 1990	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar)
1990	Movimento de Alfabetização (MOVA)
1992	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
1997	Programa Alfabetização Solidária (ALFASOL)
2002	o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)
2003 - 2011	Programa Brasil Alfabetizado (PBA)
2005 - 2008	Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem), Projovem-Campo (Saberes da Terra), Projovem Trabalhador (Escola da Fábrica).
2009	Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLDEJA)
2011 - 2016	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) modificado para Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Fonte: elaborado pela autora.

Esses movimentos e programas possibilitaram amparos educacionais para a EJA, permitindo aos jovens e adultos trabalhadores usufruírem de seus direitos garantirem seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania.

1.1.1.1 Espaços de diálogos em defesa do direito à Educação de Jovens e Adultos

No percurso histórico da EJA, os movimentos sociais na luta e valorização da modalidade foram essenciais para criar espaços de diálogos que visavam auxiliar na implementação de políticas públicas voltadas para essa modalidade de educação, que necessita, por suas características, de metodologias diferenciadas com caráter político e pedagógico previstos em um currículo que corresponda à diversidade do público dessa modalidade. Neste sentido, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA) foram promovidas com o objetivo de produzir documentos que trouxessem respostas a essas necessidades da EJA.

As CONFINTEAS tiveram grande importância para a consolidação dos direitos à escolarização de jovens e adultos. O Brasil sediou o sexto encontro, reunindo estudiosos, militantes, representantes dos governos locais para discutir, acompanhar e dar continuidade à efetivação dos direitos à educação e aos encaminhamentos advindos dessas conferências. Esses grupos de discussão foram constituídos em movimentos, Fóruns e Encontro Nacionais de EJA (ENEJA).

Como resultado das CONFITEAS, foram gerados planos de ação, concebidos como referências para os governos locais e organizações comprometidas com a Educação de Jovens e Adultos. Foram criadas propostas de implementação de ações pedagógicas correspondentes ao conceito mais amplo de educação, o qual reitera o direito de educação para todos e uma educação ao longo da vida, por entender que a educação ocorre em diferentes áreas e momentos da sociedade. O Quadro 2 sistematiza as seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos já realizadas.

Quadro 2 - Descrição das seis CONFINTEAS

EVENTO	TEMA	LOCAL	ANO	RESULTADO
I	Educação de Adultos	Cidade de Elsinore, Dinamarca	1949	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer uma educação aberta, sem pré-requisitos. • Necessidade de debater os problemas das instituições e organizações com relação à oferta. • Averiguar os métodos e técnicas e o auxílio permanente. • Desenvolver a educação de adultos com base no espírito de tolerância, devendo ser trabalhada de modo a aproximar os povos, não só os governos. • Necessidade de considerar as condições de vida das populações de modo a criar situações de paz e entendimento.
II	O papel dos Estados frente à Educação de Adultos	Montreal/ Canadá	1963	<ul style="list-style-type: none"> • A consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que contemplava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas tecnologias, da industrialização, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, onde os países mais ricos viessem a cooperar com os menos desenvolvidos.
III	Educação de Adultos e Alfabetização, Mídia e Cultura	Tóquio/ Japão	1972	<ul style="list-style-type: none"> • O relatório final concluiu que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, economia, sociedade e cultura das nações, sendo parte integral do sistema educacional, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.
IV	Aprender é a chave do mundo	Paris/ França	1985	<ul style="list-style-type: none"> • A importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e a escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, adequadas e com qualidade.
V	Aprendizagem de adultos como ferramenta, direito, prazer e responsabilidade	Hamburgo/ Alemanha	1997	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar temáticas e ações: por meio da liderança do ICAE e alianças com governos progressivos, houve uma intensa mobilização de ONGs e do movimento de mulheres (REPEM E GEO), mesmo que sem direito a voto.
VI	Fortalecer o reconhecimento de aprendizagem e educação de adultos numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida.	Belém/ Brasil	2009	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o reconhecimento da aprendizagem e educação de adultos como um elemento importante e fator que contribui para a aprendizagem ao longo da vida, sendo a alfabetização a sua fundação. • Enfatizar o papel crucial da educação e aprendizagem para a realização das atuais agendas internacionais de educação e desenvolvimento (EPT, ODM, UNLD, LIFE e DESD). • Renovar o momentum e o compromisso político e desenvolver as ferramentas para a implementação, a fim de passar da retórica à ação.

Fonte: adaptado de Confintea's... (2016).

Podemos identificar neste quadro-síntese as recomendações aos países para conduzir a implementação e/ou organização da Educação de Jovens e Adultos, além da constante preocupação com o currículo que é observada em todas as conferências. A partir da V CONFITEA, estabeleceu-se no país uma sistemática de encontros nacionais e regionais para tratar de temas específicos da realidade brasileira. Conforme Duarte (2013, p. 3), o movimento dos Fóruns de EJA no Brasil nasce a partir da “[...] preparação da V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA. Surge marcado por dois princípios básicos. O primeiro é o da educação como direito de todos, que se encontra assegurado no art. 205, da Constituição de 1988”. Os temas discutidos nesses encontros possibilitaram amplas possibilidades de discussão de políticas públicas com o governo Federal, além da necessidade de reflexões acerca das conquistas e dos desafios relacionados a essa modalidade de educação.

Atualmente, esses encontros permanecem espaços abertos, sendo um intermédio de reflexões sobre como a EJA está sendo conduzida no momento e como será futuramente. Nesse contexto, o Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), composto por educadores, estudantes, gestores, coordenadores das escolas das redes públicas municipais e estadual da Amazônia Paraense e representantes dos movimentos sociais, esteve presente no II Seminário do Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que ocorreu nos dias 8 e 9 de abril de 2019, no Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará, em articulação com o Encontro Nacional de Pesquisadores de Educação de Jovens e Adultos, na semana de 8 a 12 de abril de 2019, em todos os estados do Brasil.

Foi uma ação coletiva entre as universidades parceiras, federais, estaduais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia existentes no Brasil, envolvidos com a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, e cujo objetivo foi dar visibilidade ao Movimento de Pesquisadores de EJA, demarcando uma atividade nacional, com a finalidade de mapear as ações e práticas de pesquisas, além de debater sobre a EJA no cenário atual integrando a agenda nacional do Encontro de Pesquisadores da EJA no Brasil; conhecer as Políticas e Programas de EJA no Estado do Pará; socializar as experiências de pesquisa realizadas com a EJA; construir a agenda propositiva do MPEJA junto aos demais movimentos sociais e sujeitos da EJA.

O MPEJA apresenta-se em defesa dos princípios, conforme a carta do II Seminário do Movimento Paraense de Educação de Jovens e Adultos:

[...] a educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, financiada pelo Estado e como um direito histórico-social de todos os sujeitos da EJA; educação ancorada numa concepção de formação permanente, integral, humana, crítica e problematizadora, na qual reafirmamos as experiências de educação popular construídas pelos movimentos sociais e sindicais do campo e da cidade, e demais instituições públicas que atuam em defesa da educação da classe trabalhadora; o direito de jovens, adultos e idosos terem acesso com qualidades às práticas corporais na cidade e no campo, nos espaços escolares e não-escolares; às políticas públicas integradas de acesso e permanência na EJA; condições de trabalho dignas aos docentes e aos estudantes para terem acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade; políticas públicas de Formação dos Educadores que considere as especificidades da EJA; relação entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais dos jovens, adultos e idosos, a fim de contribuir com a formação humana crítica e emancipada; [...] (MPEJA, 2019, p.2).

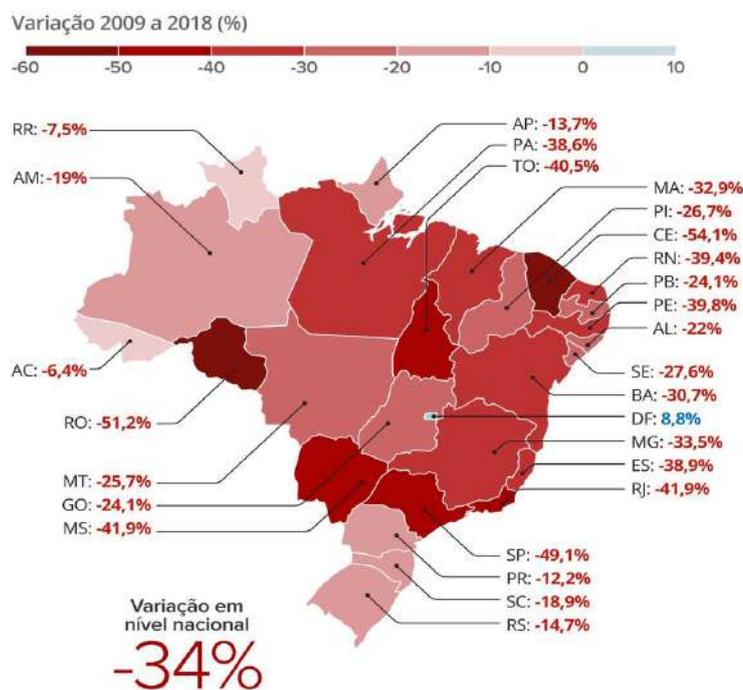
Entre as várias reivindicações em defesa da educação, existe a preocupação e a denúncia ao fechamento de turmas de EJA no campo e na cidade e a diminuição da oferta da EJA nas redes municipais e estadual, em virtude de propostas de projetos que intensificam a aceleração da aprendizagem desconectados da realidade dos educandos, e, dessa forma, violam o direito dos jovens, adultos e idosos trabalhadores a um conhecimento de qualidade referendado a partir da realidade socialmente construída dos sujeitos, além das condições precárias do trabalho docente.

A Figura 1, a seguir, retrata os percentuais de escolas fechadas que ofertavam a Educação de Jovens e Adultos:

Figura 1 – Retrato do quantitativo de escolas de EJA fechadas no Brasil

Brasil perde um terço da oferta de EJA

Só o DF aumentou n° de escolas com EJA do fundamental



Fonte: Inep/Microdados do Censo da Educação Superior (2009 e 2018)



Infográfico elaborado em: 12/02/2019

Fonte: (MORENO, 2019, p. 3).

O fechamento das turmas de EJA comprometem a possibilidade de matrícula para quem deseja voltar a estudar e até a conseguir um trabalho, além de violar a garantia do direito à educação àqueles que não concluíram sua escolarização no tempo que lhes era oportuno.

1.1.2 Práticas docentes no contexto da EJA

Tomando por base a compreensão de Pimenta (1996), a prática docente fundamenta-se nos saberes construídos no processo de formação inicial de professores, nas formações continuadas e em suas ações no cotidiano de trabalho, somada à reflexão do seu exercício. No exercício da docência, há intencionalidade em suas práticas sociais, fundamentadas em conhecimentos teóricos e práticos, construindo saberes e fazeres por meio da permanente reflexão sobre a ação.

Nesse sentido, refletir sobre a ação pedagógica é analisar quem são os alunos que ocupam a sala de aula e entender suas culturas. O fazer docente na EJA tem como base as

vivências que os alunos trazem aos encontros de aprendizagem. Há uma mediação de conhecimentos ressignificados à luz dos saberes teóricos que precisam corresponder à necessidade do contexto. Assim, o saber fazer docente não está pautado apenas nos conhecimentos específicos da formação inicial, geralmente construído como uma imagem tradicionalista pedagógica de tornar-se um profissional de determinada área. É preciso, conforme Arroyo (2011), repensar a prática docente e o seu papel social ampliando olhares e ultrapassando barreiras de conhecimentos retalhados em ações educativas fechadas em discursos conteudistas e recortes de conhecimentos.

Conforme Freire (1987), a prática docente deve permitir que o aluno se reconheça, se afirme com base nas suas experiências sociais, políticas e culturais e perceba a sua história durante os processos de ensino e de aprendizagem. A partir dessas reflexões é que o professor poderá “reeducar a sua sensibilidade pedagógica para uma prática capaz de captar oprimidos como sujeitos de sua educação da construção de saberes, conhecimento, valores e cultura” (ARROYO, 2012, p. 27).

A docência na EJA propõe uma educação como processo de humanização, desconstruindo a imagem do professor que, exclusivamente, sabe e ensina, e tem conhecimentos a serem transmitidos. E se refaz quando entendemos a forma como os estudantes aprendem, é o criar possibilidades para a sua construção, é o que torna a prática docente emancipadora. De acordo com Arroyo (2012, p. 28):

Quando a ação educativa escolar ou extraescolar, de formação da infância, adolescência ou de jovens e adultos ou de educação popular se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecham em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação...se perde, se desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática emancipatória.

Contextualizar as vivências dos alunos de EJA implica situá-los, e a nós, professores, também, no momento em que a sociedade vive, em sua organização; implica refletir questões políticas e como a educação se situa nesse cenário, proporcionando aos alunos, dessa forma, entendimento da sua comunidade para que eles possam entender a sua realidade, que vai além de conhecimentos curriculares, vendo-se nesse percurso como sujeitos de uma construção histórica da sociedade na qual atuam e vivem.

Conhecer os alunos e suas trajetórias é respeitá-los e situá-los nos conhecimentos que o currículo apresenta como proposta, é organizar a prática docente com base nesses coletivos. Dessa forma, estaremos politizando o ato pedagógico ao “levar em consideração

seus códigos culturais e as necessidades específicas da clientela a que se dirige o ato pedagógico. Em segundo lugar, a contextualização desses códigos, no conjunto mais amplo das relações socioculturais” (ROMÃO; GADOTTI, 2011, p. 80). Quando não há conexão com a vida desses alunos, isso pode ocasionar desinteresse e levá-los à repetência e à evasão. Daí a importância de reconhecer que estes sujeitos já trazem um saber acumulado historicamente que os permite fazer suas leituras de mundo e valorizar o conhecimento como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a prática docente compreende-se por ações pedagógicas intencionais objetivando a transformação social e as práticas pedagógicas, conforme Franco (2012, p. 154), são “[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

Para Libâneo (1992, p. 47), “o trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural política”. A citação de Libâneo (1992) permite dizer que os professores desempenham o importante papel de sujeitos sociais que exercem a função de mediar a cultura, política e os saberes escolares.

A prática docente, para ter um caráter pedagógico, exige uma reflexão crítica e uma intencionalidade para um fazer docente significativo. O fazer intencional docente, comprometido com a transformação social, exige reflexão crítica da sua prática; do contrário, torna-se fazer por fazer. Segundo Freire (2016, p. 40), “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Nesse viés de discussão, ressaltamos a importância de refletir sobre a prática docente voltada para a Educação de Jovens e Adultos, cujos participantes, na maioria das vezes, são de uma faixa etária diversificada e são trabalhadores, que, entre as várias razões pelas quais deixaram a escola, a socioeconômica prevalece por questão da sua própria subsistência e da sua família. São pessoas com histórias marcadas por resistências, dificuldades pela sua realidade social oprimida e pobre, discriminação etnorracial e sem perspectivas de melhoria de vida.

1.2 ENSINO PERSONALIZADO

Pierre Faure foi um padre jesuíta francês responsável por iniciar um forte debate para reorganização do sistema educacional em um cenário de pós-guerra na França, no ano de 1945. Nesse contexto, apontou ousadas sugestões pedagógicas de renovação na educação escolar, fundamentadas em seus estudos de autores do movimento da Escola Nova, tais como Maria Montessori, além da tradição pedagógica católica.

A nova política francesa preconizava recuperar o papel do indivíduo. Uma educação moral em detrimento das excessivas imposições científicas, visando à formação integral e propondo métodos ativos de aprendizagem para incentivar a autonomia do aluno (KLEIN, 1998). De acordo com Klein (1998), para alicerçar seu projeto, Pierre Faure fundamentou-se em um tríplice embasamento teórico, quais sejam: antropológico-religioso, biopsicológico e pedagógico.

No fundamento antropológico-religioso, as obras do filósofo Emmanuel Mounier exerceram influência nas ideias de Faure, que se sustentava na tradição católica, solidária e fraterna, que fosse capaz de interagir na sociedade. Dessa forma, Faure teoriza a dimensão comunitária do personalismo, uma vez que esta prima pela autonomia no desenvolvimento de atividades conscientes, valorizando indivíduos que tenham iniciativa e compromisso, sempre respeitando o ritmo de amadurecimento, diversidade de atividades para seu desenvolvimento, construir-se, aprender a tornar-se melhor.

Para Faure (1993), o homem não nasce pronto, acabado, mas precisa, com os outros, aprender a ser, pois tem potencial e, para isso, necessita educar-se, construir a si mesmo, superar-se e progredir. Em sua proposta pedagógica personalizada, a base biopsicológica foca também na fonte dos estudos de Maria Montessori por valorizar o interior da pessoa, estimular a própria atividade, o desenvolvimento mental, autodisciplina e a autocorreção.

Os estudos e experiências com crianças deficientes de Montessori mostraram a importância pelo respeito ao ritmo de cada etapa evolutiva do aluno e de rever didaticamente exercícios compatíveis de forma individualizada. Assim, Faure percebeu a necessidade de ambientes e recursos para que o indivíduo pudesse ter iniciativa e autonomia em seus estudos e, por isso, propôs a confecção de materiais de estudo com autocorreção. Conforme Escobar (1984, p.15) “O ensino personalizado idealizado por

Faure conceitua o aluno como um ser investigador e ativo que explora e procura alterar o mundo a sua volta”.

Outra ideia defendida por Montessori e adotada por Faure é a da concepção de educação além do acúmulo de informações, ou seja, a ideia de que o papel da escola é a formação integral do jovem, uma "educação para a vida", considerando os aspectos físicos, afetivos, intelectuais, sociais e éticos. Assim, o professor deve promover e orientar situações de aprendizagem que valorizem os alunos e respeitem sua individualidade. Daí a importância de uma relação professor-aluno ser prazerosa, e que favoreça a autonomia, a liberdade, a iniciativa e o diálogo.

Alguns termos utilizados por Faure são explicados em seus estudos para afirmar a sua identidade e distinguir de outros métodos pedagógicos contemporâneos. O fato de conhecer os alunos individualmente, preparar atividades voltadas para a realidade, respeitando-os em suas individualidades, suas experiências, desencadeia os termos “personalizado” e “individualizado” de ensino. Denomina o foco no educando como individual entre outros alunos, que recebe do professor uma mediação voltada para seu ritmo de aprendizagem, para seu contexto, e dessa forma será realizado um trabalho independente. Já o termo “ensino” designa a ação docente de orientar o trabalho do aluno, sem substituir a individualidade de pesquisa e reflexão, respeitando a realidade de cada um.

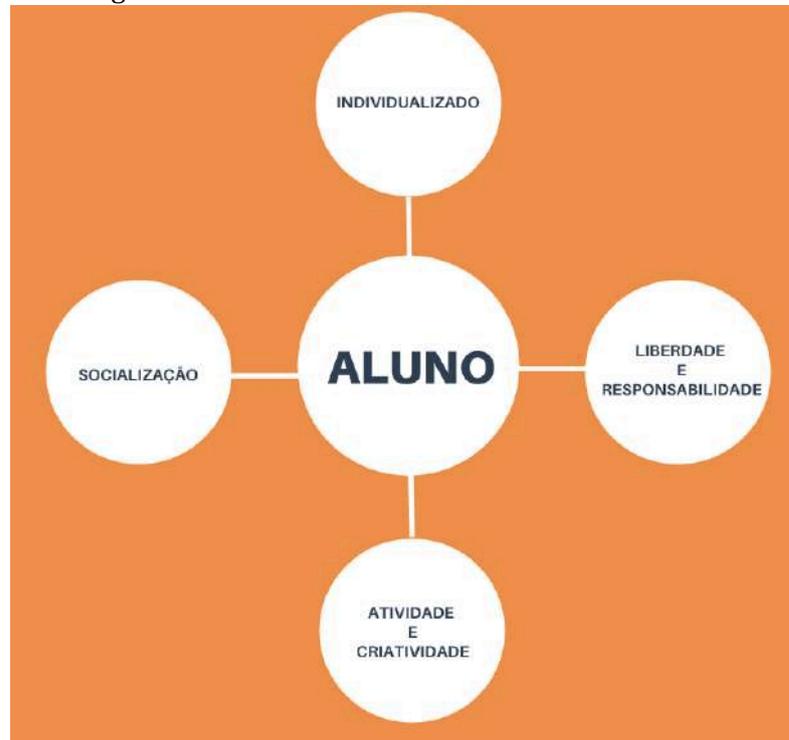
A personalização exerce um trabalho de conscientização de necessidades interiores dos indivíduos, fazendo-os agir para alcançar seus objetivos. Desta forma, os alunos são estimulados em sua autonomia. Logo, atitudes docentes que massificam a aprendizagem, trabalhos e avaliações padronizadas, questionários com respostas de fácil identificação que não permitem reflexão não são tolerados nessa proposta de educação.

Conforme Faure (1993, p. 36), “todo ser humano, desde seu nascimento até a morte, leva em si um dinamismo. A vida é dinâmica, impulsiona sempre ao desenvolvimento. Toca-nos nem atrasar nem frear tal crescimento”. Isto é, a prática pedagógica na personalização caminha junto com a liberdade e a responsabilidade. Liberdade para ir em busca das suas conquistas de forma responsável e consciente.

Ao caracterizar o ensino personalizado em quatro características (Figura 2), Faure pretende demonstrar a originalidade de sua proposta pedagógica e não delimitar ações didáticas em alguns elementos ou esquemas, pois a singularidade das vivências é rica de conhecimentos. A ideia é de que estas características sejam um aporte para reflexão sobre

as mediações pedagógicas podendo até ressignificá-las conforme a necessidade e assim contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 2 - Características do Ensino Personalizado



Fonte: (FAURE, 1993).

O termo ensino **individualizado** refere-se ao aluno como indivíduo, à sua personalidade (reações emocionais, opressões escolares e sociais, situação familiar), seus valores, suas peculiaridades entre outros da classe, e que recebe do professor mediações de situações de aprendizagem de acordo com seu ritmo de desenvolvimento e de suas particularidades.

Segundo Faure, não há como desenvolver atividades para alunos de forma uniformizada sem conhecer as necessidades individuais, não existem pessoas iguais. Nesse sentido, a relação professor-aluno vai muito além das relações interpessoais comuns. É estabelecida uma relação pessoal, afetiva e de diálogo, em que o aluno se sente seguro para expressar seus pensamentos, valores e sentimentos, ou seja, ao personalizar, o aluno se torna uma pessoa ativa, que se realiza de forma comprometida e responsável com seus objetivos pessoais e sociais.

A **liberdade** e **responsabilidade** são valores respeitados durante a mediação do professor junto aos alunos, considerando sempre as características e ritmos que os

tornam diferentes dos demais e as possibilidades de escolhas dos alunos dos caminhos que devem percorrer para alcançar seus objetivos. O papel do professor é mediar essa liberdade com estratégias que desenvolvam as suas potencialidades.

A liberdade propicia a iniciativa, a autonomia e a livre de escolha de trabalho e determina o aprofundamento de pesquisas de materiais que correspondam aos anseios e dúvidas dos alunos. Promove a criatividade, o autodidatismo e a emancipação do aluno. O aluno assume um papel ativo no seu processo educativo empregando sua liberdade e responsabilidade de escolhas em meio às atividades sugeridas.

A **atividade** e **criatividade** são fatores de suma importância na educação personalizada, por estimular, orientar e nunca controlar o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender dos alunos. A educação personalizada dispensa atividades reproduzidas para todos e enfatiza a originalidade e engenhosidade nos trabalhos escolares de forma a atrair e estimular os alunos ao progresso contínuo.

O aluno é estimulado a ter liberdade de trilhar seu plano de estudo de forma criativa, que acaba por extrapolar a escola, ao construir projetos pessoais de vida que manifestam essa habilidade no cotidiano. Para Escobar (1984, p. 21), “a criatividade consiste em personalizar o que recebemos”. Assim, tornam-se inviáveis as atividades de memorização, respostas prontas e de fácil visualização em um texto. As atividades personalizadas de forma criativa são interiorizadas pelo aluno, que assimila o conteúdo e o expressa livremente com suas próprias palavras.

A **socialização** é outra característica essencial, pois não há como conceber nossa personalidade apenas com nós mesmos. Ao socializar, estamos abertos às pessoas próximas de forma a respeitar, estar disposto a dialogar, colaborar para o desenvolvimento próprio e o dos outros. É aceitar a nossa limitação e a dos outros, as qualidades e participar de resolução de problemas pessoais e do bem comum. Em sala de aula, o aluno poderá focar em seus estudos individuais e comunicar-se com seus companheiros para prestar-lhes ajuda. Para incentivar a socialização no processo de educação personalizada, os trabalhos em equipe são estratégias bem-sucedidas para a investigação pessoal e compartilhamento de descobertas em grupo.

A **programação** auxilia a prática do professor, por meio da seleção de materiais e conteúdos, em uma organização lógica, que são utilizados para mediar o trabalho pessoal do aluno.

As quatro características do ensino personalizado, propostas por Faure, presentes na relação professor-aluno, conforme já citado, valorizam o conhecimento socialmente produzidos dos alunos e desenvolvem aptidões, capacidades e talentos necessários para a educação ao longo da vida.

No Brasil, os estudos sobre ensino personalizado tiveram início no ano de 1963, no Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), coordenados por Carolina Martuscelli Bori, cuja equipe era composta por Rodolpho Azzi, Fred Keller e John Gilmour Sherman. Essa equipe idealizou uma metodologia de ensino denominada de Sistema Personalizado de Ensino (PSI), a partir de visitas a centros de pesquisas e laboratórios nos Estados Unidos e de pesquisas bibliográficas. Os pesquisadores consideram o PSI originalmente brasileiro, uma vez que a UnB foi a pioneira em pôr em prática essa organização de ensino (KELLER, 1973). Em 1964, após a experiência de implementação na UnB, planejava-se introduzir o PSI em mais duas universidades de forma experimental.

Segundo Cândido (2017, p. 59), os principais marcos de implementação do PSI foram:

1) Aplicação na Universidade de Brasília em 1964; 2) Aplicação no *Arizona State University*, em 1965; e 3) curso promovido pela UNESCO na Universidade de Brasília em 1973. Além dos marcos já mencionados anteriormente, Carolina Bori aponta a aplicação de cursos programados na formação de ciências naturais, além de cursos oferecidos em universidades brasileiras e na Venezuela. Keller aponta a difusão do sistema para áreas além da psicologia, como a física e engenharia elétrica.

Após a disseminação do PSI entre cursos e universidades, foram surgindo interesse de outros cursos, e de fato essa metodologia de ensino popularizou-se no Brasil no final da década de 1960. Uma análise feita por Bori (1975) para saber as razões da propagação do sistema destacou as seguintes: a) maior rendimento dos alunos ao final do curso, b) aprovação das práticas dos docentes pela inovação. Apesar de Bori ser uma das precursoras do PSI, ela afirma que as características não constituem uma receita a ser seguida, e ao ser institucionalizada, a metodologia perderia o verdadeiro sentido, que é oferecer auxílio para modificar o tradicionalismo na educação, além de engessar as possibilidades que o sistema oferta.

Cândido (2017, p. 61) aponta as seguintes características básicas do sistema,

1) a elaboração do conteúdo do curso em unidades; 2) o avanço das unidades deve respeitar o tempo do aluno; 3) exigência de domínio do conteúdo; 4)

repetição do teste quantas vezes forem necessárias; 5) monitores bem treinados para auxiliar os alunos e aplicar os testes; 6) ausência de punição em caso de falhas; e 7) máximo de créditos quando o trabalho for bem realizado.

O tradicionalismo no ensino seria uma das causas da falta de aceitação da implementação do sistema que expressava o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, além de criar possibilidades em relação à exigência da nota máxima pela atribuição “incompleto”.

1.3 RELAÇÃO PEDAGÓGICA PROFESSOR-ALUNO E AS DIMENSÕES DIÁLOGO, AFETIVIDADE, ÉTICA E AUTONOMIA NO CONTEXTO DO ENSINO PERSONALIZADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A relação professor-aluno é a relação pedagógica construída visando à motivação dos processos de ensino-aprendizagem de forma integrada, e não compartimentalizada como se o professor fosse o único responsável pelo ensino e o aluno pelo aprendizado, mas como uma via de mão dupla onde há interação, diálogo, relação afetiva, ética e estímulo à autonomia que possibilite reflexões críticas e pesquisa. De acordo com Veiga (1989, p. 81), “A relação pedagógica é um vínculo que se desdobra em um trabalho sistemático e intencional pelo professor”.

É, portanto, a forma como os professores conduzem suas práticas para inserir o aluno no contexto social-econômico-político por meio de trocas de experiência e, a partir desse contato, conhecer o aluno, as suas vivências, entendendo as suas necessidades e interesses pessoais e, assim, sistematizar, planejar ações didáticas que proporcionem a assimilação ativa de conteúdos e que sejam interessantes e significativas para o aluno, de forma que este possa participar dessa construção do conhecimento. Conforme afirma Freire:

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado que se conforma a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2016, p. 39).

O aluno é um sujeito histórico-cultural. Logo, não há como apresentar conteúdos prontos sem relação com a sua vida. Os conteúdos devem aguçar a sua curiosidade para movê-lo em busca do conhecimento.

Visando à mediação da aprendizagem de forma motivadora para esses alunos trabalhadores que retomam a escolaridade para atender às suas necessidades atuais, a relação pedagógica professor-aluno envolve várias dimensões que, quando desenvolvidas, podem contribuir satisfatoriamente para a construção do saber do aluno.

O professor que atua na EJA deve aperfeiçoar sua prática docente de forma criativa para receber aquele aluno com faixa etária diversificada, cansado, que interrompeu sua escolaridade, que está há anos fora da escola e com a autoestima abalada. São alunos de territórios urbanos, rurais, ribeirinhos, trabalhadores e desempregados, mães e donas de casa, com os mais variados objetivos. Por essas razões, devem ser instigados a permanecer na escola. Freire (1977) destaca uma situação de prática docente que revela a importância da criatividade:

E interessante salientar, também, a imaginação criadora que nos foi possível observar entre alguns animadores. Um deles, por exemplo, chega ao local do Círculo de Cultura, cumprimenta os camaradas alfabetizando e começa, em seguida, a varrer, com uma vassoura rústica, a sala toda. Pacientemente, fazia que sua vassoura passasse de um canto a outro. Às vezes, detinha-se, curvava-se para olhar sob os bancos em que, sentados, os alfabetizando começavam já a revelar sinais de inquietação. Não podiam compreender a razão de ser do comportamento do animador, a insistência com que ia e vinha com sua vassoura, limpando o que lhes parecia já limpo. Em certo momento, um deles, expressando o estado de espírito dos demais, disse: "Camarada, quando começamos a nossa 'aula'?". "A 'aula' começou desde que cheguei", respondeu o animador, perguntando em seguida: "Que fiz eu até agora?".

"A limpeza da sala", disseram.

Dirigindo-se, então, ao quadro-negro improvisado, escreveu, lentamente, o animador, a palavra Limpeza e disse: "Exatamente, limpeza é a palavra geradora que estudaremos hoje".

Na verdade, o educador é um político e um artista, que se serve da ciência e das técnicas, jamais um técnico friamente neutro (FREIRE, 1977, p. 33).

Diante desse contexto, cabe, também, ao professor que atua na EJA ser sensível para perceber e atuar nos desafios diários dos alunos para ascender suas disposições após um dia cansativo de trabalho. Assim, a relação pedagógica professor-aluno desenvolvida na prática docente no contexto da EJA precisa envolver as dimensões ética, diálogo, afetividade e autonomia, cada qual com suas singularidades.

Com relação à **dimensão ética** na prática docente do professor de EJA, Gadotti (2011, p. 31) ressalta que "os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego, etc.)". Dialogando com os fundamentos freireanos, a ética tem por base liberdade de escolha pelo aluno na maneira de intervir de forma crítica e consciente no mundo. Assim, ao

retomar a escolaridade, os professores precisam ter comprometimento com a formação humana e tornar viáveis ações pedagógicas que promovam a participação política nas relações sociais, com apresentação de comportamentos éticos e morais¹. Isto é, devem empenhar-se para uma formação em que os alunos possam:

Aprender permanentemente, refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e coletiva; participar do trabalho e da vida coletiva; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos (KUENZER, 2000, p. 40).

A prática docente voltada para a formação humana deverá estar em harmonia com os processos de ensino e de aprendizagem na EJA primando pelo seu papel de socialização dos sujeitos, envolvendo valores que permitam a emancipação e o reconhecimento de sua identidade.

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os da classe populares, chegam a ela-saberes socialmente construídos na prática comunitária -, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 2016, p. 31).

O professor deverá ser ético com o saber que o educando traz consigo, ao dialogar, considerar e respeitar a autonomia e a identidade de seus alunos. Logo, não há como separar a ética da prática docente. A forma como os conteúdos são apresentados, devem possuir relação com as experiências e cotidiano dos discentes. Estes, por sua vez, vivenciando o conteúdo, não o receberão de forma estanque, compartimentalizado o saber. “O que se exige eticamente de educadoras e educadores progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitem os educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem” (FREIRE, 1992, p. 42). Nesse sentido, a dimensão ética está relacionada com a reflexão e crítica da realidade.

Esses conhecimentos escolares serão significativos para a vida dos alunos e, assim, poderão instigá-los à luta e à defesa de uma vida digna para todos. Para isso, é necessário

¹ Conforme Vaz (1988), ética provém dos termos gregos *éthos*, referindo-se ao costume, ao uso, à maneira de agir, e *éthos*, referindo-se à morada, à maneira de ser. Já moral provém do termo latino *mores* e indica costumes acumulados, morada humana, jeito ou modo de ser.

um comprometimento ético, que significa direcionar a ato pedagógico, de comprometer-se pela inclusão e autonomia dos educandos.

Tão importante quanto a ética, no escopo da discussão, apontamos a **dimensão diálogo** como mais um fundamento da prática docente na EJA, por possibilitar a libertação, pelas reflexões críticas dos conteúdos escolares diante da realidade proporcionando uma educação problematizadora. Entre professor e aluno há sempre assuntos para serem falados e ouvidos em uma troca mútua de experiências. O professor deve saber escutar controlando sua própria fala como prioritária da verdade em prol do aluno.

De acordo com Freire (2016), a relação dialógica só é possível quando existe a humildade, o respeito, a reflexão crítica, a confiança e a amorosidade, que se tornam práticas humanizadoras.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os "argumentos de autoridade" já não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

O diálogo, como mediação e troca de saberes, é um elemento primordial para a construção da aprendizagem, para despertar no educando a vontade de aprender. Um aprender movido pela capacidade de dialogar e não monologar (FREIRE, 2016), da não imposição de um conhecimento sem identidade para o educando, de perceber no diálogo com o outro a sua cultura, que deve ser objeto de reflexão crítica entre pessoas com diferentes realidades visando à transformação destas. Quando reprimimos a fala, a autonomia do educando em expressar sua cultura, ao sobrepor falas já construídas sobre vivências e saberes, tornamos o autoritarismo primordial, levando, conseqüentemente, a uma educação bancária.

A afetividade, ainda que subjetiva, não compromete a seriedade da prática pedagógica, ao contrário, contribui para a formação integral do ser humano. Ao auxiliar a organização dos sentimentos e pensamentos, contribui para o desenvolvimento de competências necessárias para lidar com conflitos e emoções consigo e com os outros e, como consequência, facilita o processo de aprendizagem. Freire (2016, p. 140) compreende que "a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje".

Outro ponto a ser considerado sobre os alunos da EJA é saber que eles são estigmatizados, possuem várias carências, sejam elas socioeconômicas, sejam afetivas, precisando, assim, ser acolhidos mediante essas condições. Nessa perspectiva, quando o indivíduo busca retomar a escolaridade, é primordial o acolhimento do professor a esse aluno, que traz experiências ricas e singulares em sua bagagem, que chega cabisbaixo, sente-se intimidado, apresentando resistência em se expressar, falar e dialogar. Nesse momento, o professor deve mediar práticas pedagógicas amigáveis, sem rigor e autoridade diante desse sujeito oprimido, com o intuito de superação da sua baixa autoestima.

A dimensão **autonomia** na prática pedagógica da EJA pressupõe criar possibilidades de aprendizagem aos sujeitos por meio de ações que lhes permitam participação mais ativa que expressar seus pensamentos sobre política, economia e sociedade, partindo sempre de reflexões críticas dos contextos nos quais estão inseridos. Por meio de uma educação problematizadora, durante as trocas de experiência, deve-se estimular a fala sobre seu cotidiano, de seu trabalho, talentos e valores, permitindo, dessa forma, que estes sujeitos se enxerguem como parte do processo e assim possam opinar, sugerir e discordar, gerando sua autonomia.

Promover a autonomia requer a valorização na relação professor e aluno. Juntos, professor e alunos constroem conhecimentos, mediando possibilidades para facilitar o aprendizado do aluno de forma ativa. De acordo com Mizukami (2013, p. 45):

A educação tem como finalidade primeira criar condições que facilite a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar sua capacidade de autoaprendizagem de forma que seja possível tanto o seu desenvolvimento intelectual quanto emocional. Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhe servirão para a solução de seus problemas.

Que essa autonomia não seja apenas para o aprendizado, mas que esteja presente ao longo de sua vida, de suas decisões, de suas reflexões críticas e que o professor tenha papel fundamental para contribuir na formação desse educando. Pois essa autonomia poderá ser ofertada ou retirada desse aluno dependendo da forma como a prática pedagógica será conduzida.

O aluno, consciente de sua autonomia, posiciona-se como investigador e, mediante a sua curiosidade, que deve ser respeitada e valorizada pelo professor, ele será conduzido

de forma natural a conhecimentos que antes não enxergava. Esses conhecimentos foram descortinados através das discussões problematizadoras de sua realidade.

Côncios da importância de desenvolver a autonomia com os alunos de EJA por meio de práticas docentes condizentes com suas realidades, é imprescindível analisar que pessoas têm ritmos e singulares formas para aprender, sempre estabelecendo conexões com saberes, experiências e seus valores. Nesse contexto, quanto mais autonomia o aluno assumir em sua realidade, maior será sua participação na tomada de decisões e o entendimento de que existem normas e limites éticos em suas ações em situações não formais fora da escola ao longo de sua vida.

A partir dessas dimensões, a prática docente pode auxiliar a romper algumas barreiras que comprometem o aprendizado do aluno, favorecendo o diálogo sobre seus sentimentos, insatisfações, angústias e medos. A prática docente voltada aos alunos jovens e adultos tem a responsabilidade de estimulá-los para que sejam autores de forma ativa na sua história de vida, na construção de sua identidade e autonomia, inserindo-se na sociedade e transformando-a.

Logo, conforme as dimensões fundamentadas, a prática docente pode ser pensada, assim como expressa Fernandes (1999, p. 159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesse sentido, os processos de ensino e de aprendizagem deveriam ir muito além de recursos didáticos e/ou tecnologias como forma de desenvolver conteúdos, mas sim constituírem-se por múltiplas dimensões imbuídas de diferentes realidades e histórias.

2 O CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM

No Estado do Pará, a oficialização da EJA teve como marco inicial a implantação do ensino supletivo, que segundo Santos (2013, p.45) foi instituído por meio da Resolução nº 843, de 9 de dezembro 1999, seguida da Resolução nº 333, que inclui no capítulo IV, seção I, as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos em seu Art. 9:

O Sistema Estadual de Ensino deverá assegurar estudos em nível de ENSINO FUNDAMENTAL e MÉDIO aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria, oferecendo oportunidades educacionais adequadas mediante Cursos e Exames Supletivos (PARÁ, 1999, p. 37).

Para atender a essa demanda, surgiu, em 1999, no Pará, o Centro de Estudos Supletivos (CES), um dos primeiros a ofertar essa modalidade de educação, atualmente designado Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) prof. Luiz Otávio Pereira, *lócus* da pesquisa em tela. A resolução nº. 820, de 12 de dezembro de 1999, do Conselho Estadual de Educação autorizou o CES a ministrar cursos a distância no nível de Ensino Fundamental e Médio para jovens e adultos.

Em resposta a essa resolução, o Centro ofertou o TELECURSO 2000 para a comunidade escolar, cujo material utilizado era composto de apostilas impressas ofertadas pela Fundação Roberto Marinho. Conforme Santos (2013, p. 22), “este curso, na época, apresentou um índice de aprovação de 70% dos matriculados em diferentes disciplinas. O aluno realizava sua inscrição no exame de acordo com a disciplina que precisava integralizar para concluir sua formação”.

Essa proposta de ensino deu-se com o objetivo de formar e preparar os alunos para a realização dos exames supletivos, de acordo as designações do CEE, junto à Secretaria de Educação. Esses exames visavam à conclusão do ensino fundamental e médio para alunos da Região Metropolitana de Belém e do interior do Estado. Dessa forma, após a aprovação, o aluno recebia seu certificado.

Além dos exames supletivos ofertados no CES, havia: (i) a banca permanente, cujo trabalho desenvolvido destinava-se aos alunos que se encontravam em dependência de disciplinas e, dessa forma, ficavam impossibilitados de concluir seu ensino, fundamental ou médio. Atualmente a nomenclatura mudou para exame permanente; e (ii) a oferta pela

SEDUC da EJA por etapas, para os Ensinos Fundamental e Médio, respeitando a idade mínima de 15 anos para o Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio.

O CES, ao mudar para CEEJA, deixou de ofertar o ensino por etapas, manteve o exame permanente e incorporou a metodologia do ensino personalizado. O Centro continua atendendo a jovens e adultos trabalhadores que, por várias razões, não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio na idade certa, conforme preconiza a LDBEN. A metodologia do ensino personalizado, em consonância com a Educação de jovens e Adultos, fundamenta-se na Resolução nº 001, de 5 de janeiro de 2010, no Art. 60, que dispõe: “Os cursos poderão ser ofertados por instituições públicas ou privadas, de forma presencial, semipresencial ou à distância, observadas as determinações legais em vigor” (PARÁ, 2010, p. 60).

Dessa forma, o CEEJA vem desenvolvendo a Educação de Jovens e Adultos de forma a atender às suas especificidades estabelecidas na LDBEN, de acordo com as designações do CEE, com atendimento individualizado em três turnos, respeitando, inclusive, o horário de trabalho do aluno trabalhador.

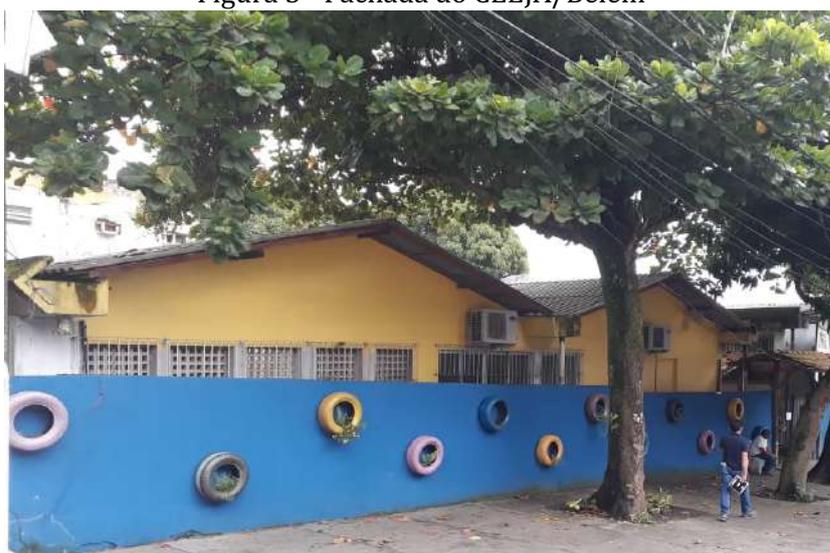
O Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira é mantido pelo Governo do Estado do Pará por meio da Secretaria de Educação (SEDUC). Fica situado à Avenida Gentil Bittencourt, s/n, entre Rua Deodoro de Mendonça e Avenida José Bonifácio, no bairro de São Braz. Iniciou suas atividades em 15 de março de 1981, durante a gestão do então governador Alacid da Silva Nunes, tendo como Secretário de Educação o Prof. João Dionísio Hage. Foi institucionalizado legalmente por meio da Resolução de nº 166/82 – do Conselho Estadual de Educação (CEE), na gestão da Professora Therezinha Moraes Gueiros.

Uma das atribuições do referido Centro é expedir certificados de conclusão do Ensino Fundamental, conforme respaldo do Conselho Estadual de Educação na Res. nº197, de 3 de abril de 2000. De acordo com o Art. 1º: “Fica autorizado o Centro de Estudos Supletivos da SEDUC/CES – a expedir os Certificados de Conclusão do Ensino Fundamental aos candidatos aprovados nos Exames Supletivos Especiais, objeto do projeto para Capacitação de Professores Leigos da Rede Estadual” (PARÁ, 2000, p. 89).

O prédio é composto em seu espaço físico por três blocos: (i) administrativo, contemplando uma sala de direção e vice-direção, uma sala do núcleo pedagógico, dois banheiros para funcionários, uma recepção, um depósito, uma sala de aula para atendimento do ensino personalizado em nível fundamental; (ii) bloco A, contemplando

quatro salas de aulas (duas para o Ensino Personalizado em Nível Médio, uma sala de avaliação, uma sala de aula para o ensino personalizado em nível do Ensino Fundamental), dois banheiros para alunos (masculino e feminino) e uma copa; e (iii) bloco B, contemplando uma sala de aula para avaliação dos exames permanentes e reunião de recepção, uma sala de atendimento dos exames permanentes, uma sala de secção de registro, documentação e secretaria, uma sala de arquivo passivo e ativo, área de atividades culturais e um estacionamento (Figura 3).

Figura 3 - Fachada do CEEJA/Belém



Fonte: arquivo pessoal.

A gestão do CEEJA/Belém contempla uma diretora e duas vice-diretoras, um núcleo pedagógico com sete especialistas em educação, distribuídas nos três turnos, 2.500 alunos matriculados em 2018 e um quadro docente com 100 professores distribuídos em três turnos.

2.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CEEJA/BELÉM CONFORME O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONCEITOS E CONTEXTOS

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um instrumento construído e vivenciado de forma coletiva em que são expressas a filosofia, os objetivos, as metas e ações que o CEEJA/Belém apresenta como proposta em seu fazer pedagógico. O artigo 12 da LDB diz: "Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica" (BRASIL,

1996, p.14). Logo, esse documento retrata a identidade da escola, o plano de ação, com bases teóricas, para suprir necessidades reveladas pela comunidade escolar.

Nesse sentido, o PPP do CEEJA/Belém foi elaborado com o intuito de organizar o trabalho escolar, estabelecer diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem, apresentar sua concepção de educação e metodologia priorizando as necessidades educativas em relação ao atendimento individualizado e coletivo dos alunos jovens e adultos.

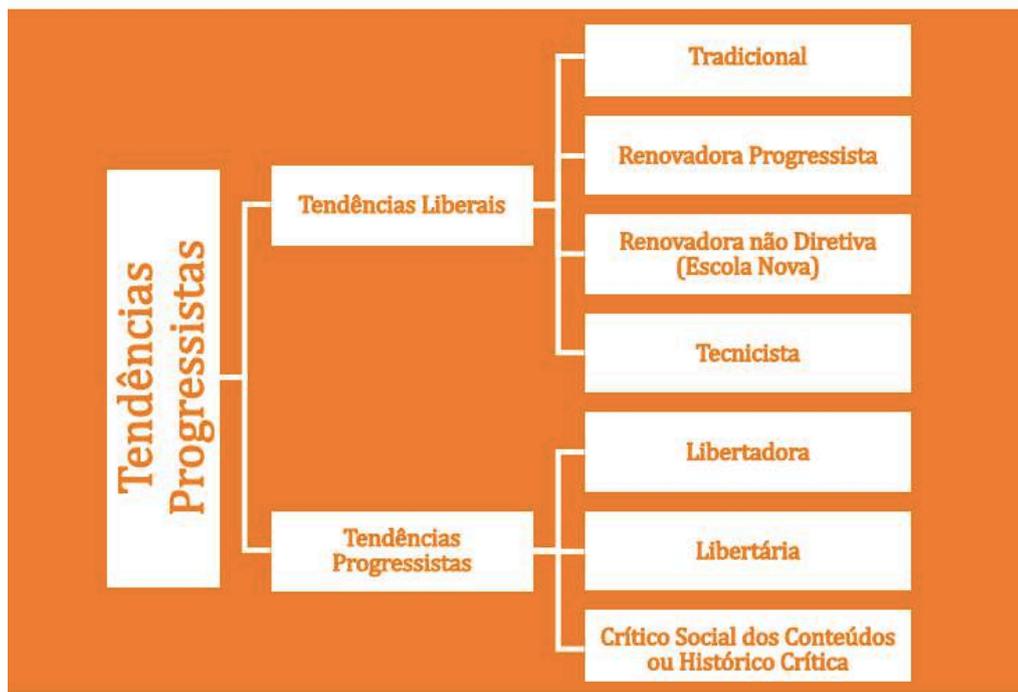
O documento apresenta como proposta pedagógica ações voltadas para a formação humana de alunos(as) egressos(as) de instituição escolarizada ou de trabalhadores, pessoas que por algum motivo afastaram-se da instituição escolarizada e retornam para priorizar e concluir seus estudos, e também voltada para as exigências do mercado de trabalho (PPP, 2018, p. 4).

O CEEJA/Belém mostra-se comprometido com sua proposta pedagógica, respeitando a diversidade cultural, tornando-a mais próxima da realidade e garantindo sua função socializadora promotora do acesso ao conhecimento a fim de ampliar o universo cultural do educando trabalhador. Dessa forma, busca atender à individualidade do aluno, pois a metodologia, ao valorizar o conhecimento construído pelo aluno, faz deste a base para discutir o conteúdo escolar.

O PPP do CEEJA/Belém deixa claro que a sua proposta pedagógica está ancorada na tendência progressista, a qual, conforme Libâneo (1992, p. 20) designa “[...] as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação”. Isto é, o PPP do CEEJA/Belém apresenta em sua proposta pedagógica fundamentos baseados tendência progressista Libertadora para nortear os encaminhamentos intencionais do trabalho educativo e social do Centro, como preconiza Paulo Freire sobre a EJA.

As tendências pedagógicas são subdivididas em tendências liberais e tendência progressista, esta contempla a Libertadora, Libertária e a Crítico social dos conteúdos ou histórico crítico, conforme a Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Tendências Pedagógicas



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Libâneo (1992), a tendência pedagógica progressista fundamenta a educação como humanizadora no contexto das relações sociais. Dessa forma, o docente no CEEJA/Belém, com a metodologia do ensino personalizado, desenvolve em sua prática educativa ações com características das tendências progressistas, pela forma de desenvolver os conteúdos envolvendo as realidades sociais, e a vida dos estudantes. “A escola traduz, nessa tendência, o seu papel na transformação pessoal e social a partir do conhecimento trazido, sendo o principal conteúdo, somado aos saberes científicos” (PPP, 2018, p. 8).

A escolarização, em todas as disciplinas, é organizada de forma coletiva e individual proporcionando uma abordagem de ensino histórico crítica, em que todos os segmentos desta instituição são responsáveis pela qualidade do ensino, o professor trabalha criticamente a disciplina e o intelectual do aluno, estimulando-o e desafiando-o a engajar-se em busca do conhecimento, pois fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o aluno, não basta saber ler, mas sim ler o mundo e ter suas reflexões (PPP, 2018, p. 9).

Reunimos no Quadro 3 as características descritas do ensino personalizado e as relacionamos aos fundamentos da EJA e ao PPP do CEEJA/Belém, para demonstrar as relações teóricas existentes. As categorias **Individualizado, Liberdade, Atividade e**

Criatividade, Socialização e Programação foram inspiradas nas concepções de Pierre Faure, mas identificadas nos textos dos autores selecionados para realizar essa análise.

Quadro 3 – Relação entre Ensino Personalizado e EJA no contexto do CEEJA/Belém (continua...)

ENSINO PERSONALIZADO (EP)			EJA	RELAÇÃO DO PPP DO CEEJA/BELÉM COM AS CARACTERÍSTICAS DO EP
CARACTERÍSTICAS	INFLUÊNCIA DE PIERRE FAURE	INFLUÊNCIA NO BRASIL DE CAROLINA BORI, RODOLPHO AZZI, FRED KELLER, GILMOUR SHERMAN	RELAÇÃO DA EJA COM AS CARACTERÍSTICAS DO EP	
Individualizado	<ul style="list-style-type: none"> • Refere-se à personalidade e valores de cada estudante e a forma com que o professor medeia as atividades de acordo com as particularidades dos alunos atendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de curso individualizado. • Avanço das unidades deve respeitar o ritmo do estudante. • Auxílio de monitores. • O estudante pode descobrir, por ele mesmo, a aprender habilidades básicas no uso de equipamentos e tratamento de dados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o perfil do estudante para mediar situações de aprendizagens conforme as necessidades individuais. • Estimular a autonomia para desenvolver a capacidade de tomada de decisões e articular a autogestão de aprender com a própria experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvida por meio de atendimento feito pelo professor ao estudante. • Propõe o diálogo entre professor e estudante, relacionando os conteúdos com a realidade vivida.
Liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhas pelos próprios alunos dos caminhos que devem percorrer para alcançar seus objetivos. • O papel do professor é mediar essa liberdade com estratégias que desenvolvam as potencialidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • A frequência em aulas e as demonstrações práticas são optativas. • As atividades (ex.: exercícios de laboratório) podem ser realizadas à medida que o estudante sente necessidade. • O estudante pode interromper as aulas e retornar de onde parou, conforme a sua necessidade. • Não estipula prazos para os estudantes concluírem as disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> • A liberdade é construída quando o sujeito é participativo e ativo em seu processo de escolarização, estabelecendo conteúdos relacionados com sua vida, podendo refletir criticamente e intervir pela transformação da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> • O estudante constrói seu plano de estudo dentro de suas possibilidades de tempo. • Conforme o Regimento Escolar do Centro, a frequência mínima ficou estabelecida em dois dias por semana. Dependendo da disponibilidade, o estudante pode frequentar o Centro todos os dias.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 3 – Relação entre Ensino Personalizado e EJA no contexto do CEEJA/Belém (conclusão)

ENSINO PERSONALIZADO (EP)			EJA	RELAÇÃO DO PPP DO CEEJA /BELÉM COM AS CARACTERÍSTICAS DO EP
CARACTERÍSTICAS	INFLUÊNCIA DE PIERRE FAURE	INFLUÊNCIA NO BRASIL DE CAROLINA BORI, RODOLPHO AZZI, FRED KELLER, GLLMOUR SHERMAN	RELAÇÃO DA EJA COM AS CARACTERÍSTICAS DO EP	
Atividade e Criatividade	<ul style="list-style-type: none"> A atividade mediada pelo professor deve estimular e orientar, sem controlar o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender dos estudantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Aulas e demonstrações de conteúdos de forma prática são veículo de motivação. Uso de gráficos, experimentos de laboratórios, entrevistas, leituras, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> Para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o indivíduo realize uma atividade que seja consciente, participativa e transformadora de sua realidade interna e externa. 	<ul style="list-style-type: none"> O estudante precisa compreender e elaborar a construção de conceitos a partir de conhecimentos socialmente construídos e aprimorando-os por meio de seus estudos. Propõe que o professor trabalhe criticamente a disciplina, estimulando o estudante e desafiando-o a engajar-se em busca do conhecimento.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> A socialização proporciona o exercício do respeito a si e aos que estão próximos por meio de diálogos e colaboração visando ao desenvolvimento pessoal e coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Oferece espaço para grupo de estudo e discussão. Os estudantes trabalham em módulos do curso de forma independente e em equipes. 	<ul style="list-style-type: none"> As características do ser humano são construídas ao longo da vida do indivíduo por meio de processos de interação com o seu meio social. 	<ul style="list-style-type: none"> A escolarização, em todas as disciplinas, é organizada de forma coletiva e individual. O ambiente escolar favorece a mediação e a interação entre todos (professores e estudantes).
Programação	<ul style="list-style-type: none"> A seleção e a organização lógica e psicológica de conteúdos e instrumentos de trabalho é realizada pelo professor, para propiciar o trabalho pessoal do estudante. 	<ul style="list-style-type: none"> Princípios comportamentais na organização para o ensino. Os conteúdos dos cursos são divididos em unidades. Há o uso do laboratório como parte do currículo. 	<ul style="list-style-type: none"> A programação de atividades ocorre após o diálogo com o estudante, a fim de investigar sua realidade sociocultural e construir temáticas de discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> Os módulos são unidades ligadas ao programa de ensino ofertado pelo CEEJA, com conteúdos contextualizados e adequados à modalidade da EJA. Trata-se de um instrumento didático próprio ao Ensino Personalizado.

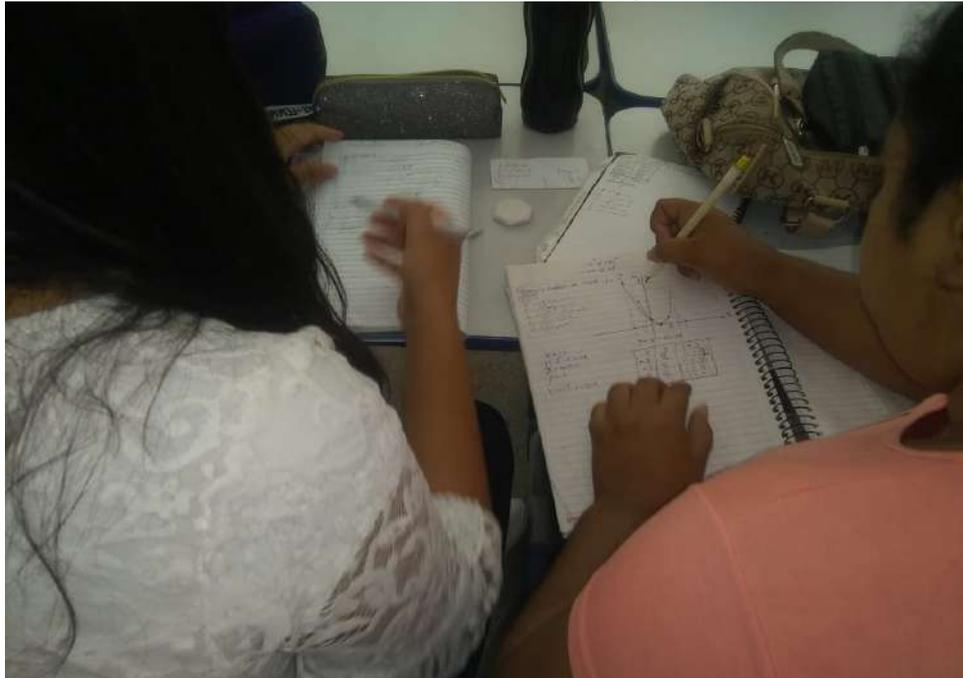
Fonte: elaborado pela autora.

Na categoria **Individualizado**, os teóricos concordam entre si, sendo que nos fundamentos da EJA não há monitoria por estudantes. A mediação é realizada pelo professor, que necessita compreender a realidade de vida dos alunos no que se refere à cultura e entender quais as razões que impossibilitaram a continuidade da escolarização, se foi por questões econômicas, sociais, políticas, geográficas. A prática do professor torna-se mais significativa a partir do entendimento da vida do estudante, que traz consigo uma bagagem de conhecimentos que precisam ser ressignificados e relacionados aos conteúdos disciplinares. Conforme Freire (2016, p. 42), “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista”.

Entre os estudos de Faure, na relação professor-aluno, o diálogo se faz presente durante a mediação. “O relacionamento com cada aluno, seja qual for o seu passado e a sua origem, suas ignorâncias, seus equívocos, torna-se então pessoa. Ao mesmo tempo – convém saber notá-las e estimulá-las –, nascem relações comunitárias” (FAURE, 1993, p. 14). No Brasil, o PSI tinha como proposta conhecer o contexto antes e depois para planejar situações de aprendizagem que estivessem voltadas ao comportamento do aluno, uma vez que essa metodologia era fundamentada em teorias comportamentais.

No CEEJA/Belém as aulas são organizadas de forma individual ou coletiva, e o professor torna-se um mediador no processo de ensino-aprendizagem e tem o papel de trabalhar os conteúdos de forma crítica, pois não basta saber ler, mas que essa leitura faça sentido na vida dos educandos e proporcione reflexões sobre a realidade. Embora não esteja presente no PPP, no dia a dia do CEEJA/Belém, ocorrem momentos em que os estudantes formam duplas ou grupos para estudarem e tirarem dúvidas entre si, o que, nos estudos de Keller, denomina-se monitoria. Isto é, um estudante mais avançado no curso auxilia os alunos com dificuldades. No CEEJA/Belém, essa assistência entre os alunos é realizada de forma espontânea, havendo a interação entre os pares e com parceiros mais experientes (Figura 5).

Figura 5 – Momento de estudo em grupo



Fonte: arquivo pessoal.

No CEEJA/Belém, na organização de ensino personalizado, o professor inicia a aula após o aluno ter realizado uma leitura prévia do material, podendo também pesquisar em outras fontes. Segundo Santos (2013, p. 25):

Nesta organização metodológica, o aluno constrói o seu plano de estudo dentro de suas possibilidades de tempo. Assim, ele pode estudar o conteúdo programático sozinho ou em grupo e pode anotar suas dúvidas, vir ao Centro para receber orientações e assessoramentos do(a) professor(a). Nesta dinâmica de trabalho, o professor dialoga com o aluno, fazendo a relação dos conteúdos com a realidade vivida. Esse contato permite uma aproximação entre docente e discente. Em seguida, o professor encaminha o aluno para a realização de uma prova, não somente para concluir o módulo, mas para fazer uso deste conhecimento em sua vida.

Na categoria **Liberdade**, os autores se aproximam. As ideias de Pierre Faure, Carolina Bori, Rodolpho Azzi, Fred Keller e Gilmour Sherman comungam com as necessidades do público de EJA. Essa modalidade precisa atender às especificidades desses alunos trabalhadores, os quais não tiveram acesso ou oportunidade de estudos quando crianças ou jovens.

Tomando como base a diversidade desses educandos, com realidades social e cultural diferenciadas, é preciso que a EJA propicie atendimentos educacionais que correspondam ao perfil desses educandos, partindo da premissa que são alunos com uma

rotina cansativa entre estudo e trabalho de diferentes setores, formais ou informais. A abordagem do professor deve ser a de conhecer o trabalho desse estudante trabalhador, para saber qual direção apontar, para que este jovem e adulto se sinta integrado nos currículos, nos temas geradores.

O distanciamento dos conteúdos escolares da vida dos alunos pode se configurar em uma das razões de baixa frequência escolar. Devido às suas rotinas de trabalho cansativas, eles têm dificuldade de articular tempos de trabalho e tempos de escola. Além disso, não se enxergam em textos didáticos segregados dos seus coletivos, não percebem suas vivências nas diferentes áreas do conhecimento. Arroyo (2017) manifesta a importância de um olhar mais cauteloso na construção de um projeto político-pedagógico de educação de jovens e adultos, tendo como ponto de partida o reconhecimento como trabalhadores e o seu direito à educação:

Que consequência para um projeto político-pedagógico de jovens e adultos e até de crianças e adolescentes traz conhecê-los como trabalhadores? Uma consequência será organizar os tempos, as turmas, os horários, tendo como referente as possibilidades e limitações que lhes impõe sua condição de trabalhadores, submetidos ao não controle de seu trabalho e de seus tempos (ARROYO, 2017, p. 45).

Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos, que seja flexível em respeito a sua tentativa de querer ou precisar voltar a estudar. Além de prezar por um currículo estruturado em valores, identidade e em especial saberes sobre o trabalho, “os currículos e conteúdos de cada área ficariam mais próximos dos jovens e adultos trabalhadores e até dos adolescentes e crianças se incorporassem a riqueza de estudos sobre o trabalho para o entendimento de si” (ARROYO, 2017, p. 45).

Reconhecendo essas condições do aluno trabalhador, o CEEJA/Belém propõe em seu PPP (2016-2019) uma organização de trabalho com atendimento personalizado: (i) O acompanhamento de frequência do aluno da EJA será efetuado sobre o mínimo de dois dias por semana; (ii) o aluno fará o estudo dos módulos e seus respectivos exercícios, para depois retornar às aulas e indicar quando poderá ser submetido à avaliação; e (iii) o horário é ininterrupto das 7h30min às 22h30min, possibilitando a opção de horário conforme sua disponibilidade. Além disso, no CEEJA/Belém os alunos podem iniciar seus

estudos escolhendo uma disciplina curricular correspondente ao seu nível de ensino para cursar, e, ao concluir essa disciplina, poderá iniciar outras. Caso o aluno se ausente por alguma razão, por um período de mais de dez dias, como rege o PPP, poderá retomar seus estudos de onde parou, sem prejuízos. Logo, percebemos que a categoria liberdade corresponde aos preceitos da Educação de Jovens e Adultos e à organização personalizada de educação no que tange às realidades dos alunos.

A categoria **Atividade e Criatividade** propõe que sejam desenvolvidas atividades que possibilitem a mediação do conhecimento de forma criativa. Esta criatividade, na EJA, orienta-se na perspectiva de que os jovens e adultos sejam autores da sua aprendizagem, construindo a partir da sua “interação com a natureza e o mundo social, tendo como ponto fundamental o respeito à cultura dos sujeitos” (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 145). É importante que o aluno possa refletir criticamente os conteúdos escolares associando-o às suas vivências, o que implica a necessidade de oferecer alternativas para estimular a capacidade criativa desses educandos.

O professor tem um papel fundamental nessa categoria, pois, a partir da *expertise* em sua área de conhecimento, a possibilidade de mediar atividades criativas torna-se mais concreta. Com a elaboração de atividades criativas, os alunos poderão apresentar maior motivação intrínseca pela tarefa. Conforme o Princípio da Motivação Intrínseca na Criatividade (AMABILE, 1999), as pessoas se sentem mais motivadas primordialmente pelo interesse, pela satisfação, pelo desafio do trabalho em si, e não por pressões externas.

O caminho para estimular a criatividade é dar autonomia às pessoas no que se refere aos meios – ou seja, ao processo –, mas não necessariamente aos fins. Elas serão mais criativas se tiverem liberdade para decidir como escalar determinada montanha, mas você não precisa deixá-las escolher a montanha a ser escalada. Na verdade, objetivos estratégicos claramente definidos e constantes por um período significativo geralmente aumentam a criatividade dos funcionários. Autonomia no processo estimula a criatividade, pois, ao permitir que as pessoas decidam como fazer seu trabalho, estimula sua motivação intrínseca e seu sentimento de ser proprietário daquilo. Essa liberdade faz ainda com que os funcionários abordem os problemas de modo que aproveitem ao máximo seu *expertise* e seu raciocínio criativo (AMABILE, 1999, p. 114).

Em geral, no CEEJA/Belém, a concentração de alunos jovens e adultos nos eventos como danças, reuniões, assistência a vídeos entre outros ocorre nas salas de aula e no pátio da escola. A Figura 6 retrata a culminância do projeto Minha Escola contra o Racismo – Quebrando as Algemas, ocorrido no mês de novembro de 2018 de forma

interdisciplinar. Momentos que reúnem alunos dos três turnos e professores de outras disciplinas utilizando o espaço da sala para essa atividade.

Figura 6 – Culminância do Projeto Minha escola contra o Racismo



Fonte: arquivo pessoal.

Outro espaço dividido com a sala de aula é a biblioteca nomeada Dom Caixote (Figura 7), contendo um pequeno acervo de livros, dicionários, revistas, folhetos, DVDs e jogos. Este espaço partiu da iniciativa de alguns professores, por meio de doações, pois a escola não dispunha de uma sala exclusiva para esse fim. É uma excelente maneira de promover a leitura entre os alunos, auxiliando no cotidiano das atividades pedagógicas do Centro.

Figura 7 – Biblioteca Dom Caixote



Fonte: arquivo pessoal.

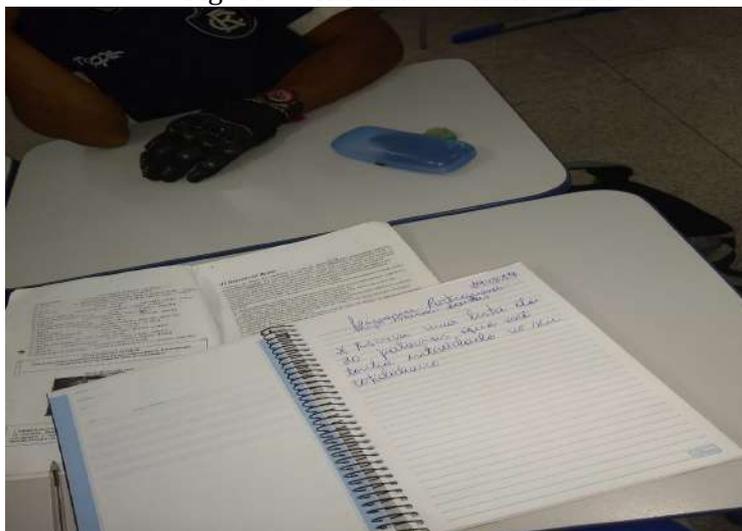
O homem é um ser social e cultural, que, inserido no mundo, torna-se consciente de si e dos que estão à sua volta. Dessa forma, transforma-se e transforma a sociedade da qual faz parte, e faz isso coletivamente com seus pares. Assim, é senso comum entre os teóricos que fundamentam o ensino personalizado, o PPP do CEEJA/Belém e as concepções de EJA a importância da socialização, como uma categoria que imprime a compreensão e o respeito à diversidade cultural, fundamentais no processo educativo. No CEEJA/Belém, os alunos estão constantemente estudando em grupo ou individualmente, as ações pedagógicas são voltadas ao contexto da EJA, com foco na interação social entre os alunos por meio de atividades em grupos, dinâmicas, propondo atividades que pensem juntos, discutam ideias, socializem diferentes formas de pensar, analisando juntos as soluções viáveis sobre problemáticas da comunidade, tornando a aprendizagem significativa, além de criar possibilidades de o aluno participar ativamente e se expressar livremente. Desta forma, aproxima os alunos e professores, além de motivar o diálogo.

Prosseguindo com as características do personalizado, a **Programação** aparece como a seleção dos materiais e conteúdos, seja por unidades, análise do erro para reformulação de estratégias e materiais e conduzir a programação do curso. Para planejar as aulas e atender às necessidades de cada estudante, é importante fazer um diagnóstico inicial de cada sujeito, para que, dessa forma, o aprendizado seja coerente com as experiências dos educandos. As disciplinas que compõem o currículo escolar, são organizadas em coletâneas denominadas “módulos”, de autoria da equipe docente do próprio Centro.

A categoria programação de Pierre Faure pode ser percebida na Educação de Jovens e Adultos não como um método fechado, mas que se constrói em cada sujeito, em cada tempo, na comunidade onde se aplica, na relação com o mundo e não em conteúdos prontos para serem repassados. Por essa razão, não há material didático consolidado, questionários ou outros artefatos pedagógicos.

Uma prática relevante realizada por alguns professores no CEEJA/Belém, é o diálogo inicial realizado com os alunos antes de iniciar as aulas, para conhecer sua vida, sua realidade, como, onde moram, trabalham, sobre sua família, e juntos vão se descobrindo. A Figura 8 retrata uma situação em que um estudante inicia a aula contando como foi o seu trabalho durante o dia. A professora pediu que o aluno listasse palavras que estivessem presentes em seu cotidiano e, a partir dessas palavras geradoras, que são próprias do universo do aluno, a professora teve meios para formar outras palavras, iniciando, assim, o diálogo significativo para o educando.

Figura 8 – Atividade contextualizada



Fonte: arquivo pessoal.

Esta situação representada pela Figura 8 nos remete ao seguinte dizer de Freire (1987, p. 6):

Estas palavras são chamadas geradoras porque, através da combinação de seus elementos básicos, propiciam a formação de outras. Como palavras do universo vocabular do alfabetizando, são significações constituídas ou reconstituídas em comportamentos seus, que configuram situações existenciais ou, dentro delas, se configuram. Representativos das respectivas situações, que, da experiência vivida do alfabetizando, passam para o mundo dos objetos. O alfabetizando

ganha distância para ver sua experiência: “ad-mirar”. Nesse instante, começa a decodificar.

Por meio da conversa não programada, com palavras inesperadas, o educador valoriza o conhecimento socialmente construído pelo educando e seleciona palavras que subsidiarão as atividades, a busca por textos, vídeos. O módulo não foi prioridade durante essa aula, os conteúdos foram desenvolvidos e trabalhados a partir das experiências desse sujeito. Os alunos que chegam envergonhados por terem ficado muito tempo fora da escola, pela sua idade, no entanto, ao perceberem que a relação com o professor é aberta ao diálogo acerca de suas experiências, se sentem valorizados por acreditar que seus conhecimentos de vida acumulados são importantes para seu aprendizado.

De certa forma, a EJA tem relação com a proposta do Ensino Personalizado mediante essa sensibilidade ao proporcionar ao educando uma aprendizagem voltada para sua vida de forma individual e coletiva. No CEEJA/Belém, o material didático disponibilizado não condiz com os fundamentos que a EJA recomenda no que tange aos materiais didáticos em módulos pré-organizados. Embora os professores do CEEJA/Belém demonstrem comprometimento ao elaborar os módulos e cuidado de elencar textos e comentários mais próximos da realidade dos alunos, a organização das disciplinas curriculares em módulos é uma abordagem que demanda atenção. Ao considerarmos a perspectiva freireana, as realidades experienciais dos alunos não poderiam ser fragmentadas ao receberem os módulos por disciplina, por desconstruir a ideia do tema gerador e de uma aprendizagem que prima por analisar criticamente o contexto como um todo. A proposta dos módulos fortalece a lógica tradicional de grade curricular organizada de forma rígida e fragmentada, e a concepção libertadora, fundamentada em Freire, compreende que a ação educativa se orienta na busca do conhecimento na totalidade.

Logo, com a organização em módulos, o aluno pode ficar condicionado a determinado conhecimento curricular até que finalize a matéria a qual está cursando, para que posteriormente consiga refletir outra vez suas vivências em uma próxima disciplina a cursar. Para Paulo Freire (1987), a construção do conhecimento pelo sujeito, partindo de uma proposta interdisciplinar para a EJA, ocorre com base na relação da problematização da realidade e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. Para além disso, os exercícios contidos nos módulos, dependendo da mediação realizada pelo docente, poderão contribuir para a memorização de respostas com a finalidade de

realização da prova somativa, diminuindo a liberdade de pensar e julgar. Por outro lado, os professores não utilizam os módulos como principal fonte de apoio, mas, em geral, conduzem os encontros dando ênfase a outros encaminhamentos que estejam de acordo com as propostas pedagógicas da modalidade de educação para Jovens e Adultos.

2.2 ORGANIZAÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTAVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM

O Ensino Personalizado, conforme já citado, é uma organização de ensino ofertada no CEEJA/Belém aos jovens e adultos trabalhadores, a qual sugere uma relação de ensino e aprendizagem entre professor e aluno de forma diferenciada. Segundo Santos (2013, p. 25):

O Ensino Personalizado semipresencial é uma forma de ensino que visa atender, principalmente, aos jovens e adultos trabalhadores que por algum motivo não tiveram oportunidade de concluir seu Ensino Fundamental e Médio na idade estabelecida por lei. Esta proposta de trabalho fundamenta-se na Resolução nº 001, de 05 de janeiro de 2010, do Conselho Estadual de Educação, em seu Art. 60, no qual afirma: “Os cursos poderão ser ofertados por instituições públicas ou privadas, de forma presencial, semipresencial ou a distância, observadas as determinações legais em vigor”.

Ao atender a essas especificidades, contidas na Res. 001 (PARÁ, 2000), a metodologia corrobora com a função social da escola de desenvolver no aluno trabalhador potencialidades físicas, cognitivas e afetivas, oferecendo a possibilidade de torná-lo um cidadão participativo na sociedade. Por isso, possui uma forma de atendimento peculiar, de segunda a sexta-feira, das 7h30 às 22h30, de forma ininterrupta. As matrículas ocorrem em qualquer mês do ano, todas as quintas e sextas-feiras durante o ano inteiro, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2018). Antecedendo a matrícula, é realizada uma reunião de recepção (Figura 9), cujo objetivo é explanar a metodologia da escola a candidatos que pretendem retomar seus estudos e matricular-se no CEEJA/Belém.

Figura 9 – Reunião de recepção



Fonte: arquivo pessoal.

Após essa reunião, o aluno retorna para efetuar a matrícula e as especialistas em educação realizam um assessoramento aos novos alunos, ratificando e complementando informações mencionadas no momento da reunião. O aluno pode cursar o seu nível de ensino, escolhendo de uma a até três matérias disciplinares do currículo escolar para iniciar seus estudos, e no seu retorno, após estudar previamente, recebe aulas novamente. Os conteúdos das disciplinas são distribuídos entre os módulos, respeitando ano e nível de ensino, conforme Quadro 4 a seguir.

Quadro 4 – Quantidade de módulos por nível de ensino

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO	
DISCIPLINAS	QUANTIDADE DE MÓDULOS	DISCIPLINAS	QUANTIDADE DE MÓDULOS
Língua portuguesa	10	Língua portuguesa	8
Língua estrangeira (inglês)	5	Língua estrangeira (inglês)	5
Artes	6	Língua estrangeira (espanhol)	5
Educação Física	6	Artes	6
Matemática	10	Educação Física	6
Ciências	7	Matemática	9
História	9	Biologia	10
Geografia	9	História	9
		Geografia	9
		Química	8
		Física	9
		Sociologia	7
		Filosofia	6
TOTAL	62	TOTAL	97

Fonte: elaborado pela autora.

No ato da matrícula, o aluno recebe o primeiro módulo de estudos da disciplina escolhida e é orientado a estudar e retornar à escola para receber sua aula de forma individualizada ou coletiva e personalizada conforme a Figura 10, que ilustra tanto uma aula individual quanto aula para vários alunos, cada qual com um módulo diferenciado.

Figura 10 – Momentos de aula personalizada



Fonte: arquivo pessoal.

Os alunos são atendidos em sala de aula com capacidade de 40 alunos, em mesas com duas cadeiras, uma para o professor e outra para o aluno, ou mais, dependendo de quantos alunos o professor atenderá. No centro da sala de aula, ficam mesas reunidas onde os alunos realizam leituras, assistem a vídeos, leem livros e auxiliam outros colegas (Figura 11).

Figura 11 – Momentos de estudos individuais



Fonte: arquivo pessoal.

Após a aula, o aluno é avaliado pelo professor. Quando está apto a realizar a avaliação, é encaminhado à sala para aplicação de provas (Figura 12).

Figura 12 – Sala de avaliação



Fonte: arquivo pessoal.

Ao alcançar a média para aprovação na avaliação, o aluno dirige-se ao núcleo pedagógico para fazer a troca do módulo e refazer o ciclo de autoestudo (Figura 13).

Figura 13 – Troca de módulo



Fonte: arquivo pessoal.

Neste tipo de aprendizagem com uma organização diferente, o professor pode empregar vários recursos e materiais para que os alunos possam entender determinados conteúdos, seja em aula individual, seja em aula em grupo. No CEEJA/Belém, o material ofertado para os alunos são os módulos das disciplinas. Para além das aulas individuais ou em grupo, os professores também desenvolvem projetos (Figura 14) visando à socialização entre alunos e professores, com foco na construção de conhecimentos de forma coletiva, lúdica e interdisciplinar.

Figura 14 - Momento de Projeto



Fonte: arquivo pessoal.

Ainda sobre a organização do Centro, conforme o Regimento Escolar (2011), ao matricular-se no Ensino Personalizado, o aluno deverá:

- Assistir à reunião de Recepção, que ocorre quinzenalmente, em que a equipe de especialistas em educação expõe a organização do ensino personalizado semipresencial.
- Ter, no mínimo, a idade de 15 anos (Ensino Fundamental) e 18 anos (Ensino Médio), respeitando o que está estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.
- Realizar Avaliação Diagnóstica, com nota mínima de 7,0 para o candidato à vaga ao ensino fundamental, com o objetivo de verificar o nível de conhecimento do candidato para ingressar nessa forma de organização de ensino. Essa avaliação compreende interpretação de um texto e uma redação de no mínimo dez linhas. Essa avaliação é aplicada quinzenalmente.
- Realizar o teste classificatório caso o candidato não tenha o histórico escolar até ao 5º ano, com nota mínima de 5,0. Esse teste engloba as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia.
- O candidato que não obtiver as notas mínimas exigidas terá mais duas oportunidades com o espaço de dez dias para realizá-las.

Ao tratar da frequência, a subseção II do Regimento Escolar (2011, p. 26) estabelece o seguinte:

Art. 89 - O acompanhamento de frequência do aluno da EJA - Ensino Personalizado será efetuado sobre o mínimo de dois dias presenciais de cada semana letiva;

Art. 90 - O acompanhamento de frequência nos demais dias de cada semana letiva efetivar-se-á de forma semipresencial onde o aluno fará o estudo dos módulos e seus respectivos exercícios, para depois retornar as aulas e indicar quando poderá ser submetido à avaliação do módulo.

Parágrafo único - O atendimento do Ensino Personalizado no CES é ofertado ao aluno em horário ininterrupto das 7h30min. às 22h30min., possibilitando a opção de horário conforme sua disponibilidade e a partir desta, computar-se-á a frequência.

Art. 91 - A frequência do aluno da EJA - Ensino Personalizado nos momentos presenciais terá o tempo mínimo de quarenta e cinco minutos de um dia da semana letiva.

Art. 92 - O aluno será dispensado da frequência das aulas de Educação Física de acordo com a legislação em vigor.

Em linhas gerais, a aprendizagem personalizada permite que os alunos tenham autonomia para escolher o que, como, quando e onde eles aprendem. Portanto, oportunizar aos estudantes jovens e adultos de classes populares trabalhadoras uma organização de ensino que corresponda às suas necessidades, com uma proposta inclusiva garantindo oportunidades de acesso, permanência e aprendizagem para aqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade estipulada pela legislação, traz esperança, perspectivas de melhoras no que tange a oportunidades de emprego.

3 E-BOOK: VIVÊNCIAS DAS PRÁTICAS DE DOCENTES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA – CEEJA/BELÉM

A proposta de construção de um produto – no caso da pesquisa em tela, um *e-book* – configura-se como requisito para a conclusão do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará (UFPA), cuja linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE) é “orientada a conceber e desenvolver processos e produtos criativos para o ensino-aprendizagem, configurados a partir de demandas das diferentes áreas do conhecimento”².

De acordo com Moreira (2002, p. 134):

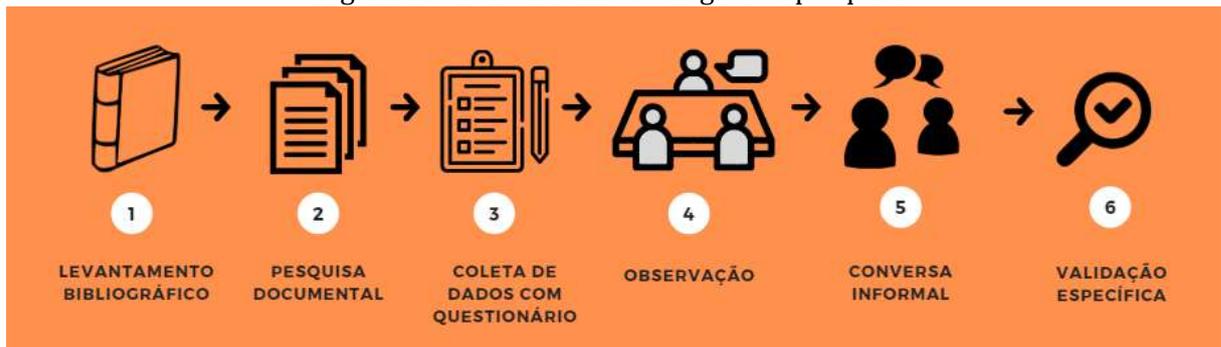
Um trabalho de conclusão de curso deve ser o resultado de uma pesquisa [...] aplicada, descrevendo o desenvolvimento de processos ou produtos de natureza educacional, visando a melhoria do ensino na área específica, sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais.

A elaboração do *e-book*, como já citado, surgiu da necessidade de tornar públicas práticas docentes desenvolvidas no contexto do ensino personalizado da Educação de Jovens e Adultos do CEEJA/Belém, que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, por meio das dimensões: diálogo, ética, afetividade e autonomia. Com base nos referenciais teóricos já descritos, cada dimensão foi caracterizada e identificada nas práticas mapeadas por meio de observação e de instrumento elaborado para tal.

Para a concepção, desenvolvimento e validação do *e-book*, traçamos um percurso metodológico (Figura 15) descrito a seguir, que se encontra detalhado no corpo do texto.

² Disponível em: <http://www.ppgcimes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa/areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>. Acesso em: 20 jan. 2019.

Figura 15 - Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

3.1 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma pesquisa se inicia quando existem insatisfações sobre determinadas situações e perguntas não respondidas. Logo, pesquisar consiste em buscar respostas a uma dada situação e, conforme Lüdke e André (1986),

Como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a sua carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador. Claro está que o pesquisador, como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

No campo da educação, a pesquisa envolve especificidades, pois contorna questões humanas, seus contextos, valores e ideologias, e, para responder a determinadas inquietações, o percurso a ser seguido exige organização e planejamento para chegar ao ponto em que se pretende investigar. Assim, para obter resultados mais consistentes, empregamos uma combinação das abordagens quantitativa e da qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa em tela. A abordagem qualitativa é definida como um tipo de investigação com foco em aspectos qualitativos, na qual os dados numéricos não são relevantes. Segundo Minayo (2008, p. 57):

O método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefatos materiais e a si mesmos, sentem e pensam.

A abordagem quantitativa foi necessária na quantificação da coleta dos dados. “A pesquisa quantitativa considera que tudo pode ser quantificável, o que significa traduzir

em números opiniões e informações para classificá-las e analisá-las” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 69). Quanto ao nível de investigação e pelas características de um mestrado profissional, a pesquisa realizada pode ser considerada como aplicada, visto que se propõe a contribuir para a solução de problemas práticos.

Para a materialização do *e-book*, primeiramente efetuamos uma pesquisa bibliográfica sobre a EJA, práticas docentes e ensino personalizado, em que realizamos o levantamento e a seleção de informações relacionadas à pesquisa, definidos como:

Um levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Após o levantamento bibliográfico, que forneceu o embasamento teórico necessário, recorreremos à pesquisa documental no(s): (i) registro de atendimentos dos alunos; (ii) projetos desenvolvidos no CEEJA/Belém; (iii) Projeto Político Pedagógico do CEEJA/Belém; e (iv) Regimento Escolar. Isto é, para entender os subsídios que fundamentam as práticas docentes na EJA com a metodologia de ensino personalizado no CEEJA/Belém, realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico do Centro à luz de teóricos que pesquisam a EJA e ensino personalizado, e da pesquisa sobre legislações da EJA.

Após o levantamento bibliográfico, foi realizada uma pesquisa documental em que foi possível analisar fichas individuais dos alunos correspondentes às disciplinas observadas e registro de atendimentos de aulas dos professores para verificar o número de aulas ministradas. Nesse método de coleta de dados, os objetivos são selecionar, tratar e interpretar as informações. Desta forma:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Para este estudo, foi solicitada à direção da escola autorização para obter informações sobre a organização do Centro, bem como sobre as práticas docentes

desenvolvidas a partir de documentos e observações diretas realizadas em salas de aulas. Antecedendo o período de observações, foram passados aos alunos e professores questionários específicos, os quais, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) podem ser compreendido por:

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas.

Os dados dos questionários foram coletados no período de setembro a novembro de 2019 no CEEJA/Belém com os alunos do Nível Médio. Após a coleta de dados e análise dos conteúdos, iniciamos as observações em sala de aula. De acordo com Gil (2008, p. 100), durante a observação, “os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida”.

A análise das observações registradas bem como das questões abertas previstas nos instrumentos foi realizada mediante aproximação da análise de conteúdo, tendo como base as dimensões estabelecidas, assim como outras não identificadas previamente. Essa etapa compete à sistematização das informações coletadas durante a investigação com o objetivo de apresentar dados de forma clara e de facilitar a interpretação destes.

Os resultados advindos dessas etapas nos permitiram mapear e selecionar quais dessas práticas docentes iriam fazer parte do *e-book*, mas ainda assim houve a necessidade de realizar conversas informais com os professores e alunos a fim de aprofundar dados que não seriam possíveis apenas por meio da observação, da análise dos instrumentos e documental. Por último, realizamos uma validação restrita do produto envolvendo apenas os professores que tiveram suas práticas mapeadas. Nesse momento, os professores puderam avaliar se sua prática havia sido bem retratada e se a organização proposta para o plano de aula estava compatível com a sua prática docente.

3.1.1 O mapeamento das práticas docentes

O mapeamento foi realizado a partir de instrumentos próprios aplicados com alunos e professores, em que foi possível obter informações importantes que foram utilizadas ao longo do trabalho, além de permitir o acesso ao campo e aos sujeitos da

pesquisa, contribuindo para a análise, descrição, sistematização e validação dos resultados.

Em um primeiro, para além das dimensões afetividade, ética, diálogo e autonomia, havia também a dimensão relação professor-aluno. No entanto, após o Exame de Qualificação da mestranda e autora deste trabalho e ampliando os estudos teóricos (VERDUM, 2013; VEIGA, 1989; SILVA, 2016 e FREIRE, 2016), analisamos que deveria haver uma mudança. Inicialmente mencionada como uma dimensão, a relação professor-aluno, para nós, foi entendida como a relação pedagógica que abrange as demais dimensões para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na EJA, em que o professor, por meio de sua *práxis*, medeia a aprendizagem de forma significativa. Dessa forma, essa dimensão foi redimensionada sem prejuízos à pesquisa, ficando agrupada conforme a Figura 16.

Figura 16 – Dimensões da prática docente na EJA



Fonte: elaborado pela autora.

Assim, os instrumentos contemplam questões referentes à dimensão relação professor-aluno, as quais não foram analisadas no escopo da pesquisa. Para compor as questões que procuravam retratar as dimensões na prática docente, foram atribuídas características fundamentadas em Leite (2013), Arantes (2003), Oliveira (2003, 2006), Freire (2016, 2017), Freire e Guimarães (1982), Freire et al. (2001), Ribeiro et al. (1992) e Arroyo (2011, 2012, 2017).

Para os alunos, utilizou-se instrumento de pesquisa (APÊNDICE A) contemplando 32 questões sobre o perfil do discente, sua aprendizagem, além de informações gerais sobre o trabalho desenvolvido no CEEJA/Belém voltadas para as dimensões na prática pedagógica/docente. Para o escopo deste trabalho, fizemos um recorte e realizamos a pesquisa apenas com os alunos do Nível Médio. Isto se deu devido ao fato de os alunos encontrarem a oportunidade de conclusão deste nível de ensino por meio do aproveitamento de estudos no ensino personalizado, cuja base legal está de acordo com a LDBEN, Art. 24, inciso V e a Portaria 716 de 2016 GS/SEDUC, art. 111. Com essa possibilidade de conclusão, os alunos frequentam as aulas normalmente para a conclusão das disciplinas e ano que, por alguma razão, ficaram retidos em outras escolas. Acreditamos que esta seja uma das razões para o número de matrículas no Centro, para o Mível Médio, ter tido um aumento significativo, conforme registros da secretaria.

Os alunos no CEEJA/Belém buscam não apenas a conclusão dos estudos, pois esta poderia ser contemplada por meio dos exames nacionais e estaduais de certificação, mas principalmente completar a sua formação. Com essa possibilidade de aproveitamento, o CEEJA/Belém registrou aprovação nos cursos superiores em Instituições de Ensino Superior Públicas, por meio do ENEM, demonstrando que as práticas docentes exitosas merecem ser compartilhadas. Algumas fotos disponíveis na página do Facebook do Centro ilustram os alunos que passaram para o Ensino Superior em 2020 (Figura 17).

Figura 17 - Alunos do CEEJA/Belém que ingressaram na universidade



Fonte: Página do Facebook CEEJA/Belém³

³ Disponível em: <https://www.facebook.com/ceeja.belem/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Para os professores (APÊNDICE B), o instrumento contemplava 35 questões sobre o perfil do professor, formação acadêmica, experiência na EJA e ensino personalizado e sobre sua prática docente. O Quadro 5 apresenta um comparativo das questões presentes nos instrumentos e a que dimensões estas pertenciam.

Quadro 5 – Comparativo dos instrumentos professor e aluno (continua...)

DIMENSÃO ÉTICA	
ALUNO	PROFESSOR
Você consegue perceber alguma relação do material estudado com a sua vida.	Durante as aulas você costuma criar situações que aproximem os conteúdos trabalhados à realidade prática.
O(a) professor(a) ajuda você a entender sobre a superação de muitas formas de preconceitos (religião, orientação sexual, classes sociais, etnias, discriminação de uns em relação aos outros, etc.).	Você conhece e dialoga sobre estas diversidades do(a) seu(sua) aluno(a): religião, orientação sexual, classes sociais, etnias, discriminação de uns em relação aos outros.
Você compreende as explicações do professor sobre os conteúdos estudados.	Você percebe quando o(a) discente não compreende suas explicações relacionadas ao conteúdo.
DIMENSÃO DIÁLOGO	
ALUNO	PROFESSOR
Durante as aulas, você e o(a) professor(a) conversam sobre o assunto estudado.	Durante suas aulas, os(as) discentes relatam situações do seu dia a dia.
O(a) professor(a) procura saber sobre os seus interesses pessoais.	Você conhece os(as) interesses dos(as) seus(suas) alunos(as).
O(a) professor(a) dá oportunidade para você expor suas opiniões.	Você instiga o(a) discente a expressar seu entendimento sobre os assuntos trabalhados.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 – Comparativo dos instrumentos professor e aluno (continua...)

DIMENSÃO AFETIVIDADE	
ALUNO	PROFESSOR
<p>Como você se sente quando você está com o (a) professor (a)?</p> <p><input type="checkbox"/> Incomodado <input type="checkbox"/> À vontade <input type="checkbox"/> Outros:_____</p> <p><input type="checkbox"/> Entediado <input type="checkbox"/> Feliz</p>	<p>Como você percebe o aluno durante as aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Motivado <input type="checkbox"/> Tranquilo <input type="checkbox"/> Outros:_____</p> <p><input type="checkbox"/> Inquieto <input type="checkbox"/> Baixo autoestima</p>
<p>O que você mais gosta em seu(sua) professor(a)?</p> <p><input type="checkbox"/> A forma como ele me recebe <input type="checkbox"/> Outros:_____</p> <p><input type="checkbox"/> A paciência para ensinar</p> <p><input type="checkbox"/> Bem-humorado</p>	<p>Como você motiva seus alunos durante as aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> Incentivando-os nas dificuldades;</p> <p><input type="checkbox"/> Reconhecendo e suas conquistas;</p> <p><input type="checkbox"/> Valorizando seus conhecimentos prévios;</p>
<p>O que você julga importante no comportamento deste(a) professor(a) em sala de aula?</p> <p><input type="checkbox"/> A alegria durante a aula</p> <p><input type="checkbox"/> Bom relacionamento e comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Ser criativo e realizar atividades que despertem atenção</p> <p><input type="checkbox"/> outros:_____</p>	<p>6.3 O que você julga importante apresentar durante as aulas?</p> <p><input type="checkbox"/> A alegria</p> <p><input type="checkbox"/> Bom relacionamento e comunicação</p> <p><input type="checkbox"/> Ser criativo e realizar atividades que despertem atenção</p> <p><input type="checkbox"/> outros:_____</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 5 - Comparativo dos instrumentos professor e aluno (conclusão)

DIMENSÃO AUTONOMIA	
ALUNO	PROFESSOR
O(a) professor(a) incentiva você a buscar novas fontes de conhecimentos além dos módulos.	Você acredita que o(s) material(is) utilizado(s) para as aulas seja(m) eficaz(es) para a aprendizagem dos(as) discentes.
Durante as aulas, quando você apresenta uma resposta errada, o(a) professor(a) explica novamente até que compreenda.	Durante as aulas, ao perceber a falta de compreensão de um(a) aluno(a) sobre determinado assunto, você busca recursos e fontes de informação que se mostrem necessários para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.
O(a) professor(a) utiliza apenas os módulos como fonte para a sua aprendizagem.	Você analisa o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos(as) discentes para ocasionar circunstâncias mais proveitosas para a aprendizagem.
Você conversa com o(a) professor(a) sobre leituras, vídeos, reportagens que tenham lembrado sobre os conteúdos.	Você utiliza os conhecimentos construídos pelos(as) discentes, por meio de suas experiências, para o trabalho pedagógico no ensino personalizado.

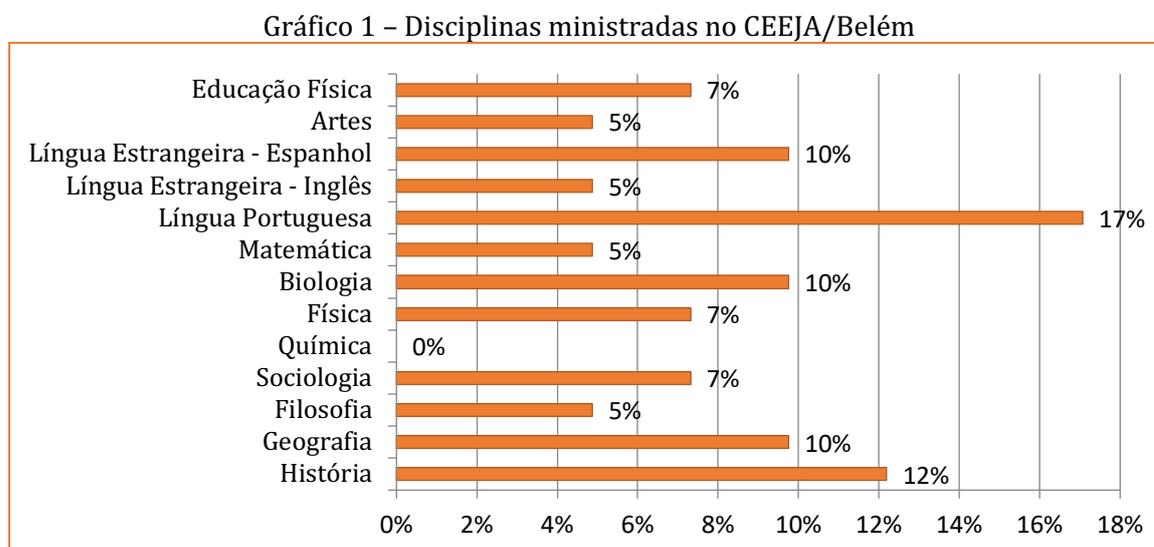
Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos resultados será dividida entre docentes e discentes e, para o escopo deste trabalho, não contempla integralmente todos os dados disponíveis.

3.1.1.1 Espelho, espelho meu: como os docentes enxergam as dimensões em suas práticas

O que se exige eticamente de educadores e educadoras progressistas é que, coerentes com seu sonho democrático, respeitemos educandos e jamais, por isso mesmo, os manipulem (FREIRE, 1992, p. 42).

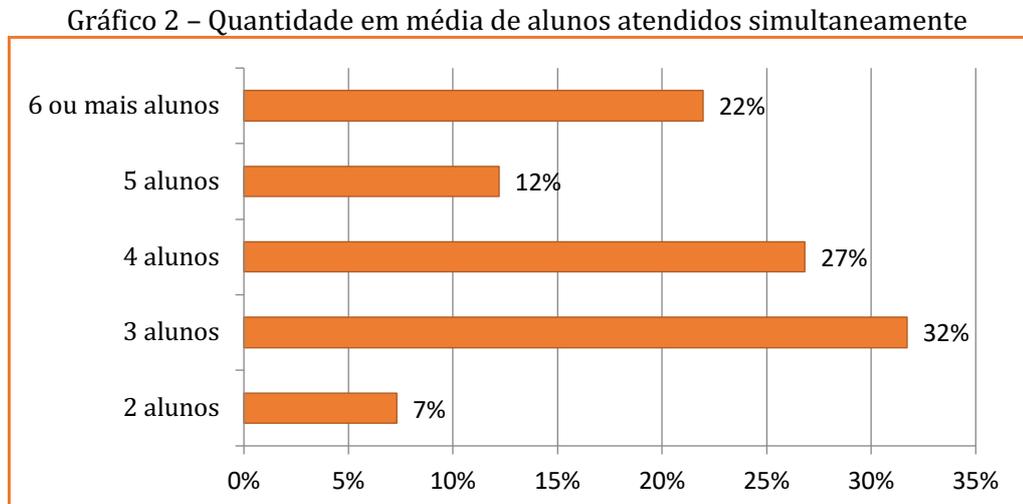
Do total de 64 professores do Ensino Médio entre os turnos manhã, tarde e noite do CEEJA/Belém, 41 responderam ao questionário, distribuídos nas seguintes disciplinas, de acordo com o Gráfico 1: Educação Física, Artes, Língua Estrangeira - Espanhol, Língua Estrangeira - Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Física, Química, Sociologia, Filosofia, Geografia, História.



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Conforme já discutido, na EJA, o currículo necessita ser trabalhado de forma que as disciplinas dialoguem com as singularidades dos alunos, abrangendo as especificidades das múltiplas vivências e considerando suas origens, culturas, saberes, conhecimentos e projetos de vida. Nesse sentido, os professores são desafiados a recriar suas práticas, refletir suas experiências e corporificar os conhecimentos dos alunos nesse currículo, tendo ainda que equilibrar essa forma peculiar de educação à individualidade do ensino personalizado. Essas particularidades se refletem na forma de atendimento aos alunos, como, por exemplo, o recebimento de alunos em diferentes horários e atendimento de mais de um aluno simultaneamente, com diferentes conteúdos.

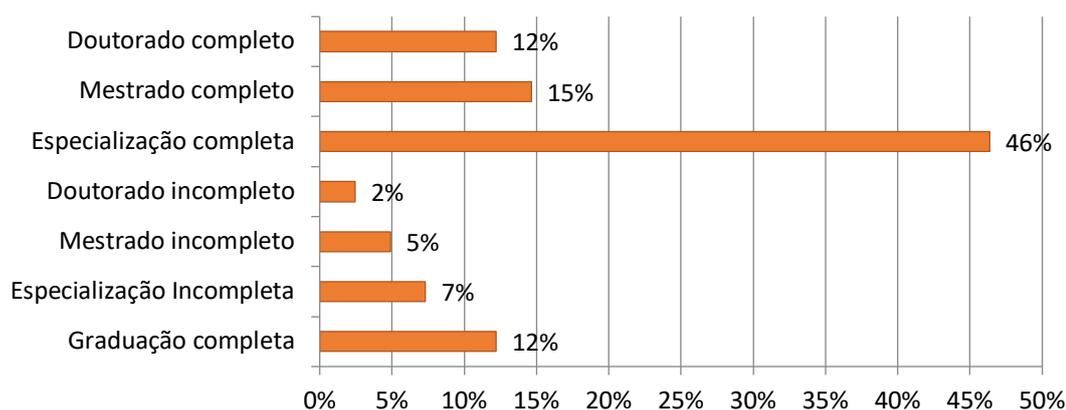
O Gráfico 2 apresenta a quantidade de alunos atendidos, em geral, em grupos, pelos docentes que participaram da pesquisa. Percebe-se que o maior percentual (32%) diz respeito ao atendimento de três alunos, podendo chegar até seis alunos ou mais (22%), simultaneamente, ainda que cada aluno esteja individualmente com um módulo diferente.



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Com relação ao perfil do professor, dos professores que participaram da pesquisa, 13% possuem até dez anos de formação, 26% dez anos ou mais e 62% mais de 20 anos de formação. Em conjunto com o Gráfico 3, que apresenta um quantitativo de 46% dos professores com pelo menos especialização, os dados indicam um grau de maturidade e uma busca dos professores por ampliar seu nível de formação. A formação inicial ou continuada, ao longo da sua experiência na docência, é marcada pela conscientização da responsabilidade de mediar processos educativos a fim de os alunos não apenas passarem por uma dada sociedade, mas poderem intervir nela. Daí a reflexão crítica de sua prática. Como bem aponta Freire (2016, p. 40), “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Gráfico 3 - Nível de formação



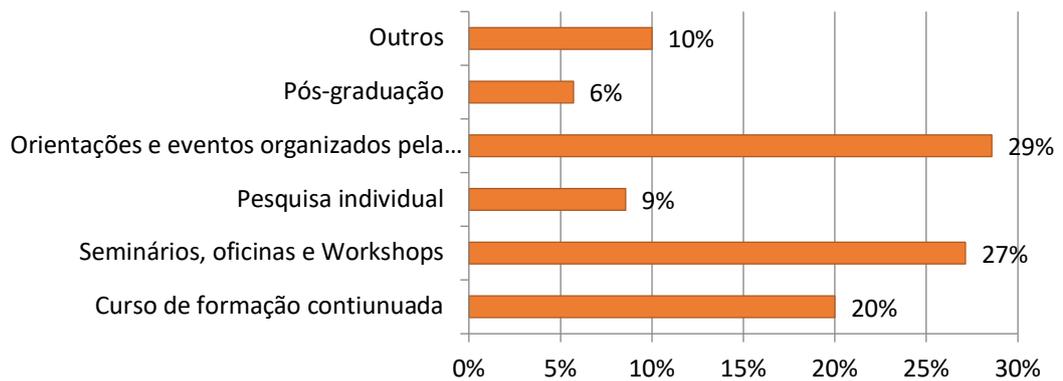
Fonte: dados da pesquisa (2019).

A base para a atuação dos professores na EJA não deve estar pautada apenas em seus saberes experienciais, mas também em participações constantes de processos de formação continuada ou até mesmo pesquisas como forma de apropriação de referenciais que legitimem suas concepções. Conforme indicado por Freire (2016, p. 30):

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

A formação continuada permite ao profissional uma base, um repertório teórico-prático de conhecimentos e reflexões a respeito do ensino e sobre quem são os alunos de EJA, e qual a melhor forma de trabalhar com eles. No CEEJA/Belém, entre os pesquisados, 88% afirmaram já ter participado de formação sobre EJA e 22% disseram que não. Em conjunto com o Gráfico 4, se observa uma satisfatória procura por cursos de formação continuada e pesquisas individuais. Ao buscar conhecimentos por meio da pesquisa, o professor se torna um agente socializador da *práxis*, agindo como mediador na relação do saber com as experiências no dia a dia.

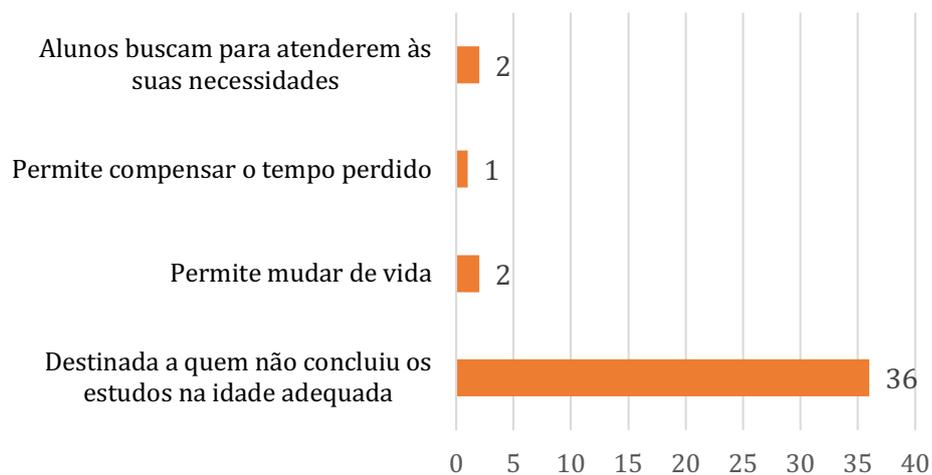
Gráfico 4 - Tipos de formação



Fonte: dados da pesquisa (2019).

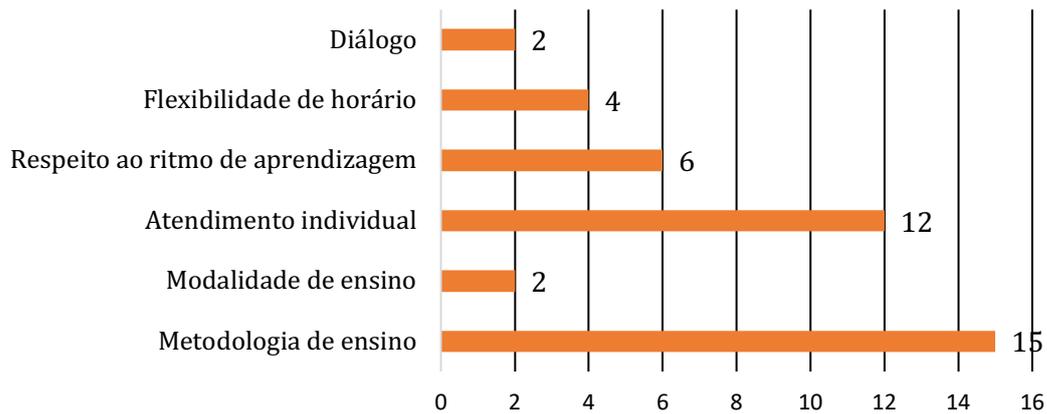
Ao perguntar sobre o entendimento dos professores sobre a EJA e ensino personalizado, as respostas abertas foram categorizadas, por semelhança. Conforme os Gráficos 5 e 6, os professores que participaram da pesquisa aparentam demonstrar clareza no conhecimento voltado a essa modalidade de educação e na forma de organização de ensino desenvolvida no CEEJA/Belém, pois as categorias apresentadas nos gráficos são sínteses dos princípios tanto da EJA quanto do Ensino Personalizado.

Gráfico 5 - Compreensão de EJA



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Gráfico 6 – Compreensão do Ensino Personalizado



Fonte: dados da pesquisa (2019).

O relato da professora A, por exemplo, cujo nome foi trocado, nos mostra que ela conhece o princípio fundamental da EJA definido por lei. Já o do professor B demonstra conhecimento da natureza do Ensino Personalizado, que é a preocupação em atender às especificidades e necessidades dos alunos.

“Essa modalidade de educação foi criada para atender jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação na escola convencional na idade apropriada” (professora A).

“Direcionado ao aluno com atendimento individualizado e específico em suas atividades, visando atender suas especificidades e necessidades” (professor B).

Além desses referenciais que sustentam as práticas docentes dos professores do CEEJA/Belém, existe o Projeto Político Pedagógico (PPP), que é o documento elaborado coletivamente e que atribui a identidade do Centro. Ao perguntar aos professores se conhecem o PPP do CEEJA/Belém, 80% dos professores responderam afirmativamente, 17% o desconhecem e 2% o conhecem em parte. Embora possa ser considerado um resultado positivo, ainda é preocupante o fato de haver professores que desconhecem o

PPP o qual direciona as diretrizes do Centro, bem como a concepção pedagógica que sustenta a sua prática. O fato de a maioria dos professores conhecer o PPP pode estar relacionado ao tempo de trabalho no CEEJA/Belém. Conforme a análise das respostas, 73% dos professores trabalham até dez anos no CEEJA/Belém, 13% dez anos ou mais e apenas 1% 20 anos ou mais.

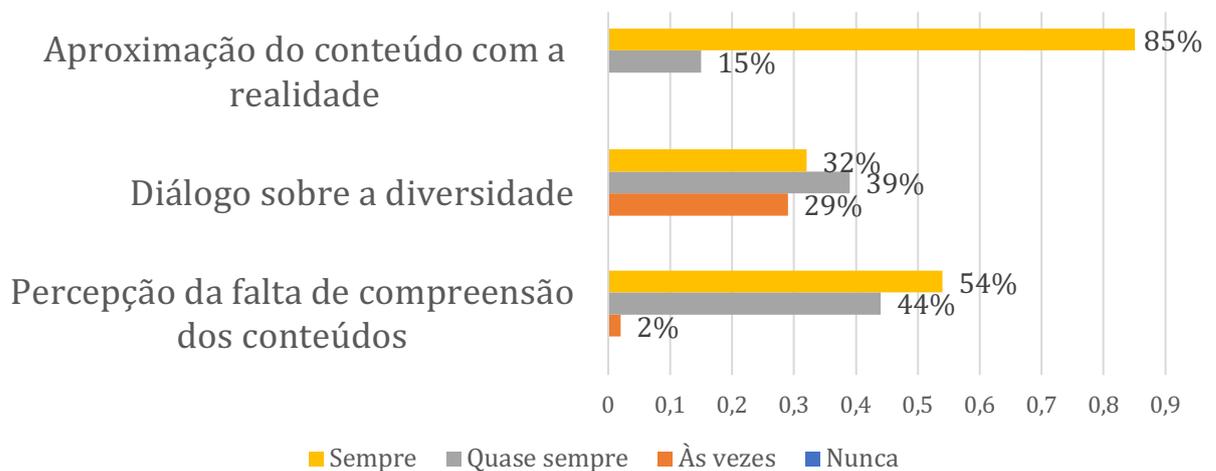
Os encontros/aula são a primeira instância em que o processo de ensino-aprendizagem é realizado. Professor e aluno expressam uma relação pedagógica horizontal, uma vez que o professor aprende ao ensinar, e o aluno ensina ao aprender. Nessa troca constante de conhecimentos, as dimensões se fazem presentes no fazer docente, momento no qual as disciplinas curriculares estabelecem relação com as vidas dos alunos da EJA. Assim, foi importante compreender a visão dos docentes tinham de suas próprias práticas para verificar que dimensões são contempladas. Nesse sentido, é interessante observar o relato do professor C, que nos permite refletir sobre o papel do professor na mediação da aprendizagem, qual seja, o de estimular o aluno a questionar, a dialogar e a ter clareza dos conhecimentos socialmente produzidos que os alunos já trazem de suas experiências.

“As práticas docentes de Jovens e Adultos englobam toda uma ação pedagógico-curricular que, ao meu entendimento, deve ser articulada para principalmente levar o aluno a ser questionador e reflexivo. Além do conteúdo programático, nós, educadores, devemos contribuir para que o discente amplie o conhecimento, bem como ocorra uma mudança positiva em seu modo de agir, sentir e pensar, que aponte para o conhecimento e sua relação com o cotidiano. Não vamos deixar de lado a educação formal, aliada à teoria e à prática, ou seja, o aluno da EJA já possui uma bagagem cultural que deve ser aproveitada pelo corpo docente, preparando esse aluno para o exercício da cidadania” (professor C).

A dimensão ética foi extraída a partir dos resultados indicados quanto às situações criadas pelos professores durante os encontros para respeitar a individualidade e a cultura dos alunos. O Gráfico 7 aponta que os professores possuem a percepção quando o discente não consegue compreender o conteúdo e buscam aproximar esse conteúdo da realidade do aluno para mediar o entendimento. Uma prática docente imbuída da dimensão ética respeita a individualidade, a diversidade as dúvidas dos alunos,

valorizando seus conhecimentos e leitura de mundo. Conforme Freire (2016, p. 72), “é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-lhe alheio à formação do educando”.

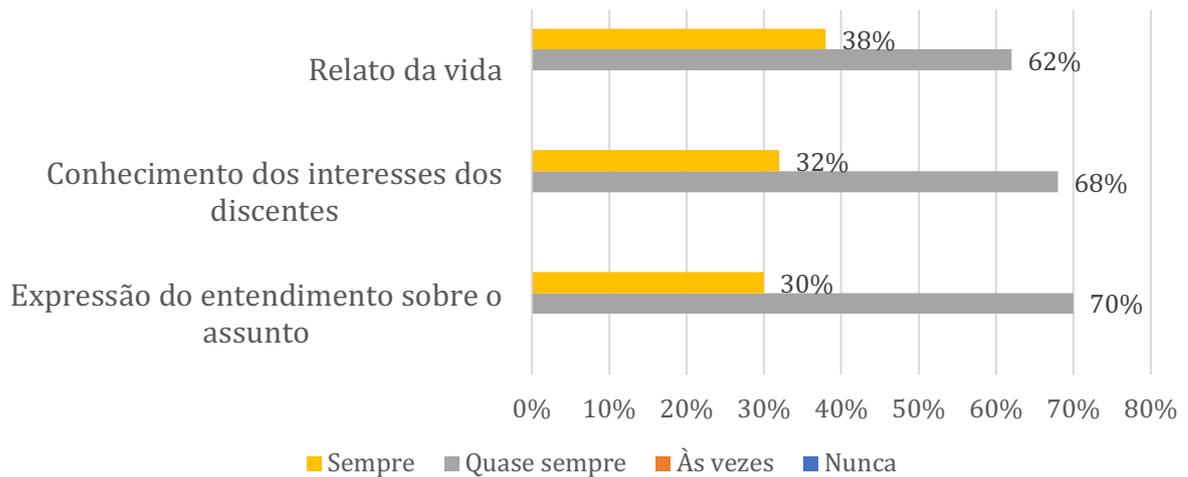
Gráfico 7 – Dimensão “ética”



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A dimensão diálogo apresenta como características a livre exposição de ideias pelo aluno, o espaço e a confiança encontrada para falar de sua vida e a oportunidade de os professores identificarem, por meio desse diálogo, os interesses e expectativas desse público que retorna à escolarização (Gráfico 8). Essa dimensão é denominada por Freire (2001, p. 247), como uma “[...] educação problematizadora. Nessa visão, educar é um ato de amor, respeito a todas as visões de mundo, esperança e troca de experiências entre os envolvidos. Por isso, o diálogo é fundamental no processo educativo libertador. Logo, os professores sustentam em suas respostas que as suas práticas docentes estão compenetradas na dimensão diálogo, um diálogo intencional, com a finalidade de exercer reflexões críticas a partir da realidade do aluno.

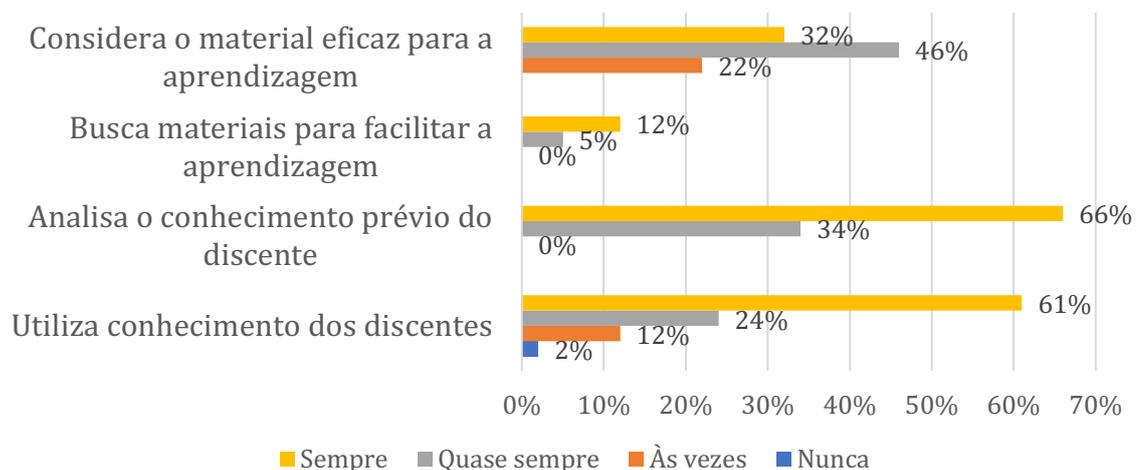
Gráfico 8 - Dimensão “diálogo”



Fonte: dados da pesquisa (2019).

A dimensão autonomia (Gráfico 9) diz respeito a práticas que valorizam a experiência e os conhecimentos dos alunos, incentivando-os a pesquisar, permitindo-lhes participar, com visão e pensamento crítico, dos diversos contextos em que estão inseridos. Os dados indicam que os professores em sua maioria trazem em suas práticas essa dimensão. Freire (2016, p. 9) afirma que “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”. Logo, a dimensão autonomia, mediada por meio da prática docente, proporciona ao aluno a conscientização de agir sobre a sua realidade, transformando-a.

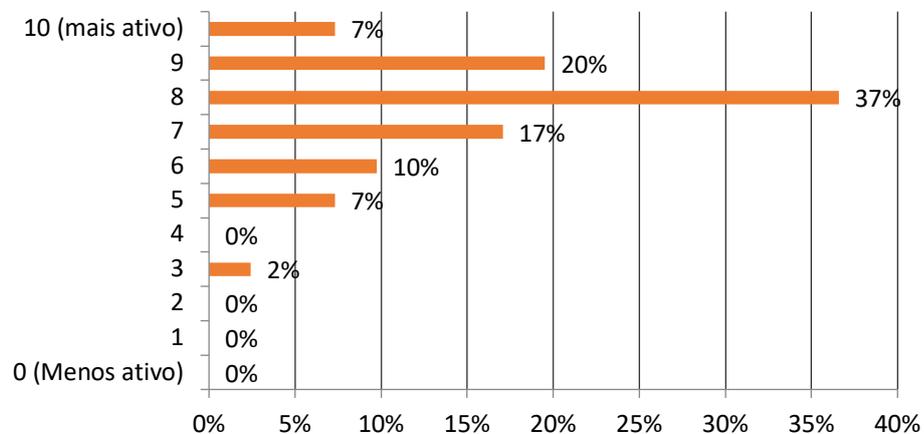
Gráfico 9 - Dimensão “autonomia”



Fonte: dados da pesquisa (2019).

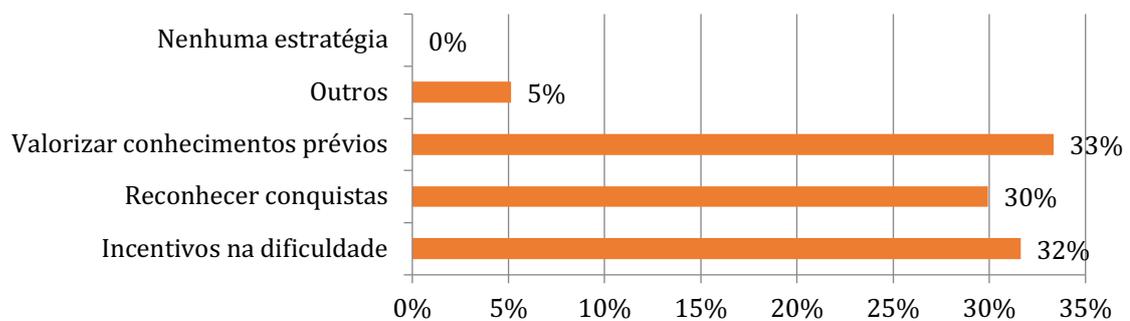
Para Arantes (2003), a afetividade na prática docente permite uma aprendizagem emocional, importante para a resolução de conflitos cotidianos, e auxilia na construção crítica e autônoma dos alunos e alunas. Daí a importância de conhecer inicialmente os conhecimentos socialmente produzidos dos alunos, entendendo o seu contexto sociocultural, sua rotina, seu trabalho e vida, e de estabelecer uma relação de confiança, incentivando e reconhecendo suas conquistas. Dessa forma, referente à dimensão afetividade, o Gráfico 10 indica que os professores acreditam que seus alunos participem ativamente dos encontros, visto que a maioria apontou entre seis e dez o grau de participação (91%). O Gráfico 11, por sua vez, aponta que os professores se utilizam de estratégias para se aproximar dos alunos.

Gráfico 10 – Grau de participação dos alunos nos encontros



Fonte: dados da pesquisa (2019)

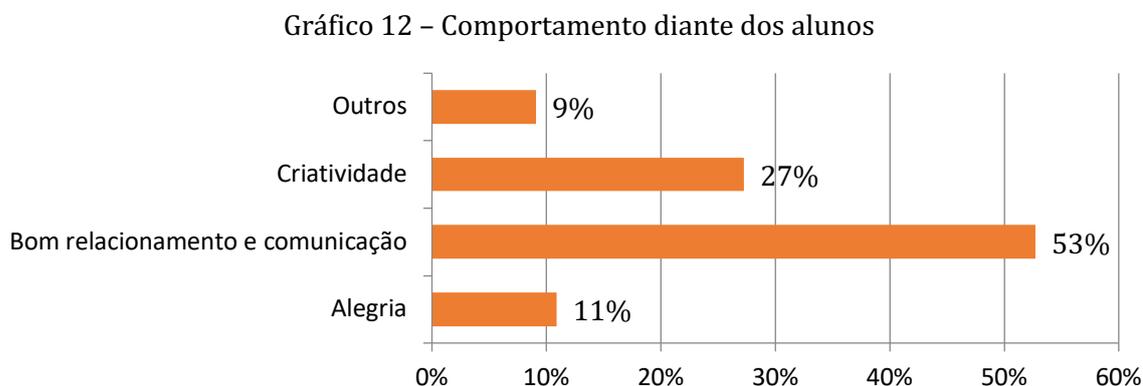
Gráfico 11 – Estratégias empregadas pelo professor



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Diante de uma realidade de dificuldades para chegar ao Centro para estudar e/ou continuar estudando, é que o professor pode, a depender do seu comportamento, fazer a

diferença na relação e no acolhimento desse aluno. Assim, ainda com relação à afetividade, o comportamento julgado mais interessante de ser mantido com os alunos, conforme o Gráfico 12, é “bom relacionamento e comunicação” (53%).



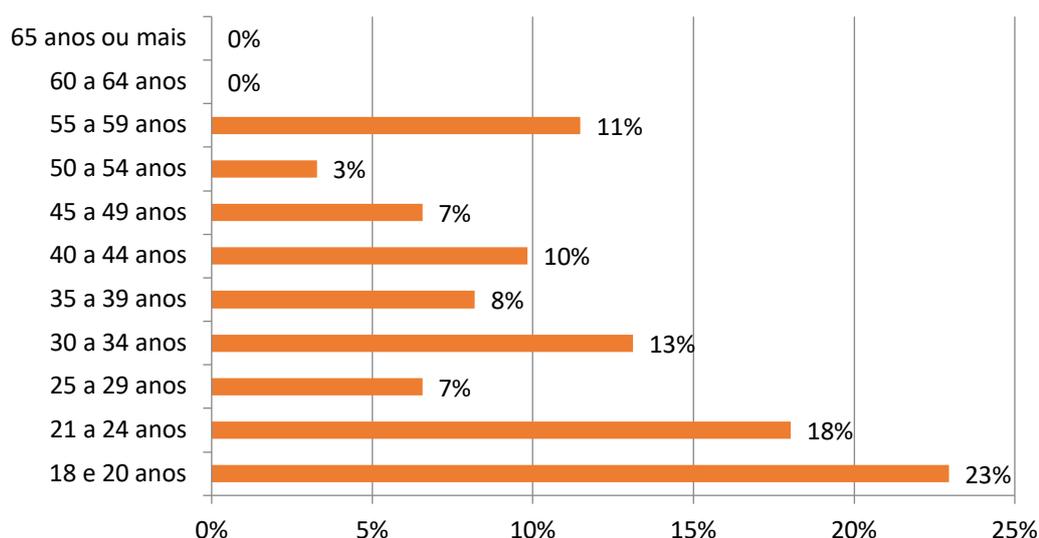
Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os resultados apresentados indicam que a dimensão afetividade, quando ocorre durante o desenvolvimento das atividades educacionais, estabelece, na mediação professor-aluno, aspectos afetivos positivos nas práticas docentes, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem, além de elevar a autoestima dos alunos, proporcionando autoconfiança sobre o seu potencial.

3.1.1.2 Cultura e diversidade: perfil dos alunos e alunas do CEEJA/Belém

Para obter uma maior participação dos alunos, estes responderam ao questionário nos diferentes turnos (manhã, tarde e noite), conforme sua disponibilidade de tempo. O CEEJA/Belém atende o Nível Médio em três turnos, utilizando duas salas de aula com capacidade de 40 alunos cada. Os perfis dos alunos, na maioria, abrangem trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens, idosos, portadores de deficiências especiais, adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e adultos cumprindo penas em regime semiaberto, e a escolaridade contempla a possibilidade da redução de pena. Assim, a amostra apresentada no referido estudo foi constituída de 61 alunos do Nível Médio, na faixa etária em média de 18 a 59 anos de idade (Gráfico 13).

Gráfico 13 - Faixa etária dos alunos



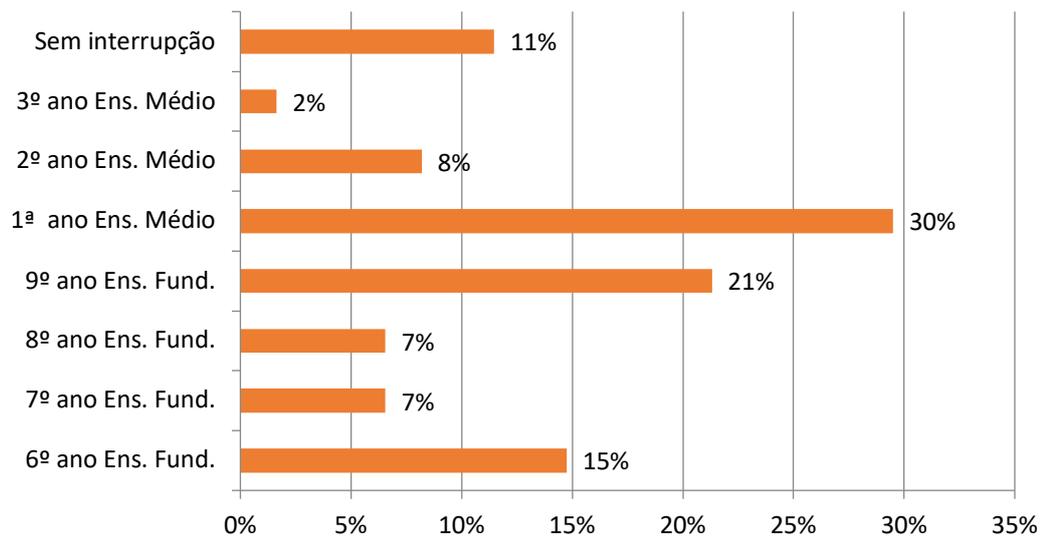
Fonte: dados da pesquisa (2019).

A análise dos dados, conforme informações observadas no Gráfico 13, permite visualizar o fato de que a EJA vem recebendo uma grande parcela composta por jovens na faixa etária entre 18 e 20 anos e de adultos e idosos configurando uma diversidade etária e de vivências em uma mesma sala, apresentando diferentes necessidades e expectativas em relação à educação, em encontros/aulas com mesmos professores no caso do ensino personalizado do CEEJA/Belém. Para Capucho (2012, p. 66):

Esse cenário revelou-se perversamente mais complicado para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que esse campo exige de seus (suas) profissionais um olhar diferenciado para as necessidades de aprendizagem dos diferentes públicos presentes em sala de aula, formulação de propostas de políticas pedagógicas flexíveis aos diferentes contextos nos quais se efetiva a prática, domínio de temas emergentes, pertinentes às necessidades dos(as) estudantes e de suas comunidades, bem como o domínio dos conteúdos de áreas e metodologias adequadas às diferentes faixas etárias que a EJA engloba.

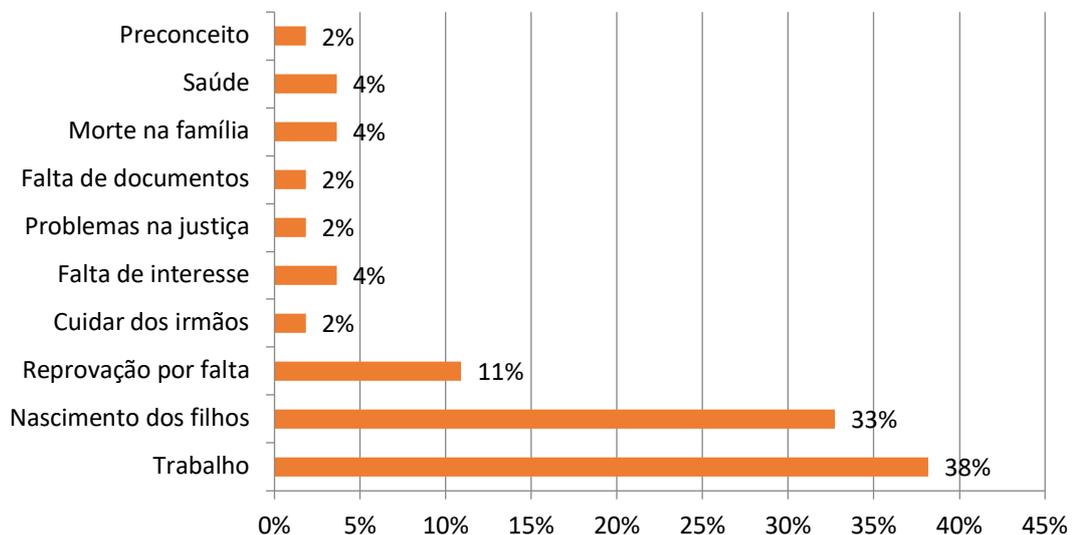
Os Gráficos 14 e 15 demonstram questões referentes ao período em que o aluno que interrompeu os estudos e quais foram as motivações para tal.

Gráfico 14 - Ano/Série em que interrompeu estudos



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Gráfico 15 - Razões para o abandono escolar



Fonte: dados da pesquisa (2019).

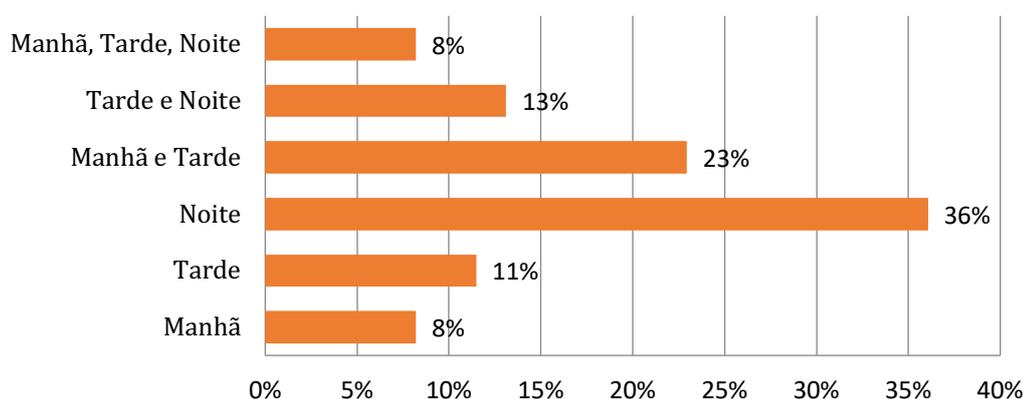
Os dados nos remetem à reflexão de que o trabalho é priorizado em detrimento dos estudos para manter o sustento da família. Outras razões, como reprovação por falta e ausência de interesse, demonstram que o sistema educacional e a sua organização não correspondem à necessidade do aluno trabalhador. A esse respeito, Fonseca (2007, p. 32-33) afirma que:

[...] deixam a escola para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as

exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola porque não há vaga, não tem professor, não tem material. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali.

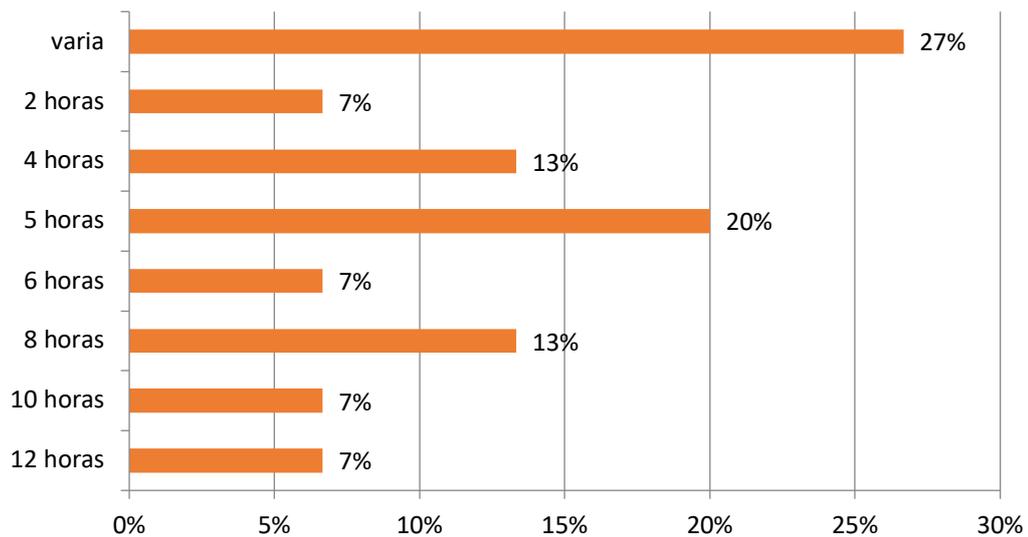
A presença dos alunos no Centro é intensa e rotativa, pois eles passam em média de 30 minutos a uma hora e meia com um professor. A frequência pode ser considerada inconstante, alguns alunos se ausentam por até dois meses ou mais e retornam realizando uma renovação de matrícula. Dessa forma, continuam seus estudos exatamente na disciplina e módulo em que pararam. O turno frequentado (Gráfico 16) está diretamente relacionado com o aluno trabalhador, pois 28% dos alunos pesquisados afirmaram que trabalham formalmente, 26% trabalham por conta própria e 46% não estavam trabalhando no momento da pesquisa. Para o aluno trabalhador, a flexibilidade para frequentar qualquer turno atende à sua necessidade. No entanto, ainda sim, o turno da noite ainda é o mais frequentado. Ressaltamos que a flexibilidade de horário e a não obrigatoriedade da presença diária dos alunos no CEEJA/Belém são características da metodologia do Ensino Personalizado. O número de horas trabalhadas por dia pode ser visto no Gráfico 17.

Gráfico 16 – Turno(s) frequentado(s) pelos alunos



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Gráfico 17 - Quantidade de horas trabalhadas pelos alunos durante o dia



Fonte: dados da pesquisa (2019).

Além do perfil dos alunos que frequentam o CEEJA/Belém, havia a necessidade de verificar qual era a percepção destes quanto às dimensões contempladas na prática docente durante os encontros/aulas.

A dimensão ética (Figura 18) instigava saber qual professor, na visão do aluno: (i) consegue fazer a relação do conteúdo ministrado com a realidade do aluno; (ii) auxilia o aluno a superar os preconceitos vivenciados; e (iii) consegue fazer com que o aluno compreenda a explicação do conteúdo. Dessa forma, percebemos na Figura 18, destacados em amarelo, as disciplinas, em que os respectivos professores receberam maior conceituação pelos alunos nesses quesitos. Em salmão, estão os que ficaram em segundo lugar. Verificamos que as disciplinas de História e Sociologia são aquelas em que os professores melhor contemplam essa dimensão na visão dos alunos.

Figura 18 - Dados da dimensão "ética"

Matérias / Sentimentos	Relação do conteúdo com a vida						Superação						Compreender a explicação					
	Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
História	8	13,8	12	14,0	15	14,9	5	20,0	6	16,2	10	17,5	11	17,5	13	11,9	16	13,1
Geografia	4	6,9	6	7,0	9	8,9	1	4,0	2	5,4	4	7,0	5	7,9	5	4,6	11	9,0
Filosofia	7	12,1	11	12,8	12	11,9	3	12,0	6	16,2	4	7,0	5	7,9	12	11,0	9	7,4
Sociologia	10	17,2	8	9,3	17	16,8	7	28,0	3	8,1	11	19,3	9	14,3	6	5,5	14	11,5
Química	1	1,7	2	2,3	1	1,0	0	0,0	0	0,0	2	3,5	3	4,8	4	3,7	4	3,3
Física	2	3,4	5	5,8	4	4,0	0	0,0	0	0,0	1	1,8	3	4,8	9	8,3	6	4,9
Biologia	8	13,8	5	5,8	10	9,9	2	8,0	1	2,7	3	5,3	8	12,7	8	7,3	18	14,8
Matemática	3	5,2	9	10,5	11	10,9	0	0,0	0	0,0	3	5,3	1	1,6	12	11,0	9	7,4
Língua Portuguesa	5	8,6	7	8,1	6	5,9	2	8,0	2	5,4	4	7,0	3	4,8	8	7,3	7	5,7
Inglês	1	1,7	2	2,3	1	1,0	0	0,0	0	0,0	3	5,3	2	3,2	4	3,7	8	6,6
Espanhol	2	3,4	3	3,5	1	1,0	1	4,0	4	10,8	1	1,8	1	1,6	3	2,8	1	0,8
Artes	3	5,2	7	8,1	6	5,9	3	12,0	11	29,7	10	17,5	6	9,5	13	11,9	11	9,0
Educação Física	4	6,9	9	10,5	8	7,9	1	4,0	2	5,4	1	1,8	6	9,5	12	11,0	8	6,6
Total	58	100,0	86	100,0	101	100,0	25	100,0	37	100,0	57	100,0	63	100,0	109	100,0	122	100,0

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A dimensão diálogo foi percebida pelos alunos, durante os encontros/aulas, quando questionados se existe conversa com o professor sobre o assunto estudado e também se o professor pergunta sobre seus interesses pessoais. Essa pergunta está relacionada às expectativas do aluno ao voltar a estudar, aos seus planos para o futuro e, por último, se o professor lhe dá oportunidade para expor suas opiniões (Figura 19). A Figura 19 indica mais uma vez que as disciplinas História e Sociologia são as que melhor contemplam essa dimensão.

Figura 19 - Dados da dimensão "diálogo"

Matérias / Sentimentos	Conversa professor						Interesses pessoais						Expor opiniões					
	Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
História	12	14,1	15	11,4	18	13,4	5	13,5	6	10,3	10	17,2	11	11,3	14	9,7	17	12,3
Geografia	7	8,2	6	4,5	5	3,7	4	10,8	4	6,9	4	6,9	8	8,2	7	4,9	6	4,3
Filosofia	6	7,1	15	11,4	8	6,0	3	8,1	6	10,3	3	5,2	9	9,3	16	11,1	7	5,1
Sociologia	13	15,3	12	9,1	17	12,7	7	18,9	4	6,9	11	19,0	13	13,4	14	9,7	17	12,3
Química	5	5,9	7	5,3	4	3,0	1	2,7	2	3,4	3	5,2	6	6,2	8	5,6	4	2,9
Física	5	5,9	9	6,8	6	4,5	0	0,0	0	0,0	1	1,7	6	6,2	10	6,9	8	5,8
Biologia	10	11,8	12	9,1	18	13,4	3	8,1	2	3,4	5	8,6	12	12,4	13	9,0	18	13,0
Matemática	5	5,9	14	10,6	16	11,9	0	0,0	7	12,1	2	3,4	7	7,2	15	10,4	17	12,3
Língua Portuguesa	3	3,5	6	4,5	9	6,7	4	10,8	5	8,6	3	5,2	4	4,1	7	4,9	10	7,2
Inglês	3	3,5	5	3,8	8	6,0	2	5,4	0	0,0	4	6,9	3	3,1	5	3,5	7	5,1
Espanhol	2	2,4	4	3,0	2	1,5	3	8,1	4	6,9	1	1,7	3	3,1	4	2,8	2	1,4
Artes	5	5,9	12	9,1	10	7,5	3	8,1	11	19,0	7	12,1	8	8,2	16	11,1	13	9,4
Educação Física	9	10,6	15	11,4	13	9,7	2	5,4	7	12,1	4	6,9	7	7,2	15	10,4	12	8,7
Total	85	100,0	132	100,0	134	100,0	37	100,0	58	100,0	58	100,0	97	100,0	144	100,0	138	100,0

Fonte: dados da pesquisa (2019).

A dimensão autonomia presente na prática docente contribui para que o professor repense em possibilidades que permitirão a apropriação de conhecimentos por meio de pesquisas, incentivo a construção de pensamentos críticos, independência em seus estudos. entre outros aspectos, para que os alunos construam seus conhecimentos. Está relacionada ao incentivo dado pelo professor ao aluno na busca por conhecimentos e pesquisas. A primeira característica diz respeito ao incentivo do professor para o aluno buscar novas fontes de conhecimentos além dos módulos de estudos das disciplinas ofertados pelo CEEJA/Belém. A segunda característica refere-se a investigar se o professor explica o conteúdo até que o aluno entenda. Já a última característica relaciona-se à socialização com o professor de leituras, vídeos, reportagens que o aluno tenha realizado ou visto, agregando-os aos estudos dos módulos de estudos. Conforme a Figura 20, na visão dos alunos, as disciplinas História, Filosofia, Matemática e Artes possuem práticas que melhor contemplam esta dimensão.

Figura 20 - Dados da dimensão "autonomia"

Matérias / Sentimentos	Incentivo						Explicação						Módulos						Leituras , videos					
	Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
História	5	14,3	9	11,0	16	12,8	6	9,2	10	9,6	17	13,5	6	8,6	4	8,7	7	9,1	6	28,6	3	15,0	5	17,2
Geografia	2	5,7	5	6,1	8	6,4	3	4,6	6	5,8	9	7,1	7	10,0	3	6,5	6	7,8	3	14,3	3	15,0	4	13,8
Filosofia	2	5,7	10	12,2	8	6,4	3	4,6	7	6,7	10	7,9	5	7,1	6	13,0	4	5,2	1	4,8	5	25,0	2	6,9
Sociologia	6	17,1	4	4,9	14	11,2	10	15,4	11	10,6	16	12,7	3	4,3	6	13,0	4	5,2	2	9,5	1	5,0	4	13,8
Química	2	5,7	3	3,7	4	3,2	3	4,6	2	1,9	2	1,6	4	5,7	3	6,5	5	6,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Física	0	0,0	8	9,8	6	4,8	7	10,8	9	8,7	8	6,3	6	8,6	2	4,3	7	9,1	0	0,0	2	10,0	1	3,4
Biologia	5	14,3	8	9,8	13	10,4	5	7,7	12	11,5	14	11,1	4	5,7	6	13,0	5	6,5	1	4,8	2	10,0	5	17,2
Matemática	0	0,0	5	6,1	12	9,6	5	7,7	14	13,5	16	12,7	5	7,1	1	2,2	11	14,3	0	0,0	1	5,0	3	10,3
Língua Portuguesa	3	8,6	7	8,5	9	7,2	4	6,2	5	4,8	7	5,6	5	7,1	3	6,5	5	6,5	1	4,8	0	0,0	1	3,4
Inglês	1	2,9	2	2,4	8	6,4	2	3,1	3	2,9	2	1,6	7	10,0	0	0,0	3	3,9	1	4,8	0	0,0	0	0,0
Espanhol	3	8,6	5	6,1	4	3,2	4	6,2	5	4,8	2	1,6	3	4,3	0	0,0	8	10,4	1	4,8	0	0,0	0	0,0
Artes	2	5,7	10	12,2	13	10,4	8	12,3	13	12,5	14	11,1	9	12,9	7	15,2	6	7,8	2	9,5	2	10,0	2	6,9
Educação Física	4	11,4	6	7,3	10	8,0	5	7,7	7	6,7	9	7,1	6	8,6	5	10,9	6	7,8	3	14,3	1	5,0	2	6,9
Total	35	100,0	82	100,0	125	100,0	65	100,0	104	100,0	126	100,0	70	100,0	46	100,0	77	100,0	21	100,0	20	100,0	29	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Os sentimentos que os alunos expressaram durante os encontros/aulas junto aos professores das disciplinas validam os benefícios de uma relação pedagógica professor-aluno baseada na afetividade, conforme as pesquisas bibliográficas fundamentaram esta dimensão. As características relacionadas à dimensão afetividade estão apresentadas nas Figuras 21 e 22. Conforme os dados, esta dimensão parece estar mais diluída entre as disciplinas.

Figura 21 - Dados da dimensão "afetividade" (1)

Matérias / Sentimentos	A forma com que me recebe						A paciência para ensinar						Ser bem-humorado(a)						Ser carinhoso(a)						Outro					
	Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite		Manhã		Tarde		Noite	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
História	3	23,1	6	16,7	9	13,2	7	16,7	10	13,7	12	10,7	2	22,2	2	6,5	5	13,9	1	14,3	2	8,3	6	12,5	1	6,7	0	0,0	0	0,0
Geografia	1	7,7	0	0,0	2	2,9	5	11,9	4	5,5	5	4,5	0	0,0	1	3,2	3	8,3	0	0,0	0	0,0	4	8,3	2	13,3	0	0,0	0	0,0
Filosofia	0	0,0	5	13,9	3	4,4	3	7,1	7	9,6	6	5,4	0	0,0	4	12,9	2	5,6	0	0,0	3	12,5	3	6,3	1	6,7	0	0,0	1	50,0
Sociologia	0	0,0	2	5,6	10	14,7	3	7,1	1	1,4	16	14,3	1	11,1	1	3,2	3	8,3	0	0,0	3	12,5	4	8,3	3	20,0	0	0,0	0	0,0
Química	1	7,7	0	0,0	4	5,9	0	0,0	2	2,7	3	2,7	1	11,1	0	0,0	1	2,8	0	0,0	4	16,7	2	4,2	1	6,7	0	0,0	0	0,0
Física	1	7,7	2	5,6	4	5,9	1	2,4	7	9,6	4	3,6	0	0,0	2	6,5	1	2,8	2	28,6	1	4,2	3	6,3	1	6,7	0	0,0	1	50,0
Biologia	1	7,7	0	0,0	7	10,3	7	16,7	7	9,6	16	14,3	1	11,1	0	0,0	4	11,1	0	0,0	0	0,0	4	8,3	1	6,7	0	0,0	0	0,0
Matemática	1	7,7	5	13,9	5	7,4	1	2,4	9	12,3	13	11,6	0	0,0	6	19,4	2	5,6	0	0,0	2	8,3	4	8,3	2	13,3	0	0,0	0	0,0
Língua Portuguesa	1	7,7	2	5,6	3	4,4	3	7,1	5	6,8	9	8,0	0	0,0	5	16,1	1	2,8	0	0,0	0	0,0	2	4,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Inglês	0	0,0	0	0,0	5	7,4	3	7,1	4	5,5	9	8,0	0	0,0	1	3,2	3	8,3	1	14,3	1	4,2	5	10,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Espanhol	1	7,7	2	5,6	3	4,4	2	4,8	4	5,5	3	2,7	0	0,0	1	3,2	1	2,8	1	14,3	2	8,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Artes	2	15,4	5	13,9	8	11,8	6	14,3	5	6,8	9	8,0	3	33,3	4	12,9	7	19,4	2	28,6	2	8,3	7	14,6	1	6,7	0	0,0	0	0,0
Educação Física	1	7,7	7	19,4	5	7,4	1	2,4	8	11,0	7	6,3	1	11,1	4	12,9	3	8,3	0	0,0	4	16,7	4	8,3	2	13,3	0	0,0	0	0,0
Total	13	100,0	36	100,0	68	100,0	42	100,0	73	100,0	112	100,0	9	100,0	31	100,0	36	100,0	7	100,0	24	100,0	48	100,0	15	100,0	0	0,0	2	100,0

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Figura 22 - Dados da dimensão "afetividade" (2)

Matérias / Sentimentos	Alegria durante a aula						Bom relacionamento e comunicação						Ser criativo e realizar atividades que despertem minha atenção						Outro					
	MANHÃ		TARDE		NOITE		MANHÃ		TARDE		NOITE		MANHÃ		TARDE		NOITE		MANHÃ		TARDE		NOITE	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
História	1	7,1	2	10,0	2	9,5	7	19,4	10	12,3	10	12,5	0	0,0	3	25,0	8	23,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Geografia	1	7,1	1	5,0	1	4,8	4	11,1	3	3,7	5	6,3	0	0,0	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Filosofia	0	0,0	5	25,0	1	4,8	3	8,3	7	8,6	4	5,0	0	0,0	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Sociologia	0	0,0	1	5,0	0	0,0	4	11,1	3	3,7	11	13,8	0	0,0	0	0,0	3	8,8	1	100,0	0	0,0	0	0,0
Química	1	7,1	0	0,0	1	4,8	0	0,0	3	3,7	3	3,8	0	0,0	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Física	1	7,1	2	10,0	1	4,8	2	5,6	8	9,9	3	3,8	0	0,0	2	16,7	1	2,9	0	0,0	0	0,0	1	100,0
Biologia	4	28,6	0	0,0	4	19,0	1	2,8	6	7,4	12	15,0	4	66,7	0	0,0	7	20,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Matemática	0	0,0	3	15,0	1	4,8	1	2,8	7	8,6	5	6,3	1	16,7	2	16,7	7	20,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Língua Portuguesa	1	7,1	0	0,0	2	9,5	3	8,3	7	8,6	5	6,3	0	0,0	0	0,0	2	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Inglês	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,8	2	2,5	10	12,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Espanhol	2	14,3	2	10,0	2	9,5	1	2,8	5	6,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Artes	3	21,4	4	20,0	4	19,0	6	16,7	9	11,1	7	8,8	1	16,7	1	8,3	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Educação Física	0	0,0	0	0,0	2	9,5	3	8,3	11	13,6	5	6,3	0	0,0	4	33,3	2	5,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total	14	100,0	20	100,0	21	100,0	36	100,0	81	100,0	80	100,0	6	100,0	12	100,0	34	100,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0

Fonte: dados da pesquisa (2019).

Ao entrar em contato com as temáticas estudadas pelas diferentes áreas do conhecimento, os alunos demonstravam receio de não conseguir aprender. Acreditavam que o tempo fora da escola os impossibilitassem de compreender determinados assuntos e, ainda, que as suas experiências nada teriam de interessante para trocar conhecimentos com o professor.

Nas contribuições de Freire (2016, p. 138), “não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”. O autor enfatiza que a alegria presente na prática docente não desconstrói o comprometimento, a rigorosidade da profissão.

Ao sentir a dimensão que valoriza a realidade do aluno, tudo o que antes parecia estar em uma esfera incompreensível, que causava certo desconforto, se tornou um momento prazeroso e motivador.

3.1.2 Seleção das práticas para compor o *e-book*

Para selecionar as práticas, após os dados analisados, procedemos a contagem do número de vezes que a disciplina era apontada como de maior percentual em cada dimensão/turno. O total desse quantitativo nos permitiu mapear em amarelo as que ficaram mais evidentes, e em salmão (Figura 23) as que ficaram em segundo lugar.

Figura 23 - Disciplinas selecionadas

Disciplinas	Total1			Total2		
	manhã	tarde	noite	manhã	tarde	noite
História	6	4	5	9	7	9
Geografia	0	1	1	2	2	2
Filosofia	0	5	1	0	9	1
Sociologia	8	1	5	15	1	8
Química	0	1	0	0	1	0
Física	1	0	2	1	0	2
Biologia	3	1	5	3	2	8
Matemática	0	2	1	0	3	2
Língua Portuguesa	0	0	0	0	0	0
Inglês	0	0	0	0	0	0
Espanhol	0	0	0	0	0	0
Artes	4	6	2	5	12	2
Educação Física	2	2	0	2	3	0

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme a Figura 23, após aplicação do questionário aos alunos, as disciplinas apontadas para subsidiar as observações das práticas docentes foram: História, Filosofia, Sociologia, Biologia, Artes e Educação Física. No entanto, devido ao prazo para a execução da pesquisa, não haveria tempo de observar todas essas práticas. Assim, diante da minha experiência como coordenadora pedagógica do CEEJA/Belém, fui instigada a observar mais de perto, entre as disciplinas escolhidas, as práticas dos professores nas quais alguns alunos já haviam se manifestado positivamente.

Ressaltamos, ainda, que a prática da disciplina Língua Portuguesa foi incluída na pesquisa devido à iniciativa, já citada (Figura 7, p. 56), de dois professores em organizar um espaço (Biblioteca Dom Caixote) pensando na necessidade de os alunos lerem mais e adquirirem contato com a literatura. Essa ideia, aparentemente simples, ampliou o universo cultural dos alunos repercutindo no desenvolvimento destes em todas as disciplinas, segundo o professor de Língua Portuguesa responsável pela iniciativa.

O próximo tópico descreve como foi feita a observação dessas disciplinas.

3.1.3 Observação das práticas selecionadas

Após o mapeamento das disciplinas, passamos ao momento da observação, com o objetivo de conseguir informações e obter os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do *e-book*. Essa etapa foi fundamental para identificar *in loco* nas práticas docentes selecionadas como as dimensões se revelavam durante os encontros/aulas.

Foi importante observar a ocorrência dessas práticas docentes em meio aos desafios impostos pela falta de recursos materiais e de espaços físicos próprios para se trabalhar. Os professores do CEEJA/Belém preparam materiais, ainda que simples, mas de grande relevância para seu trabalho e para estimular os alunos a continuarem a sua trajetória escolar. O diferencial nas práticas dos professores não é o uso de recursos tecnológicos, mas sim uma prática comprometida com o respeito à vida do aluno e seus conhecimentos socialmente produzidos, proporcionando-lhe equilíbrio emocional e segurança diante das adversidades do cotidiano.

Diante do contexto, para perceber questões tão subjetivas na prática docente, mas importantes no processo de ensino-aprendizagem, somente o recurso da observação nos daria condições para tal. Antes de iniciarmos as observações, foi solicitada autorização

para as vice-diretoras, momento no qual foi esclarecido o propósito do projeto de pesquisa. Em seguida, passei a acompanhar efetivamente como pesquisadora aqueles professores selecionados nos encontros/aulas distribuídos nos três turnos. O Quadro 6 sintetiza o que procuramos observar nas práticas com relação às dimensões.

Quadro 6 - Características das dimensões observadas nas práticas docentes

DIMENSÃO	SISTEMATIZAÇÃO DAS DIMENSÕES NA PRÁTICA DOCENTE
Ética	Respeito pelas dúvidas dos alunos
	Aprendizagem significativa
	Diálogo sobre diversidade
Diálogo	Exposição de ideias
	Compreensão
	Participação
	Narrativa da vida
	Reconhecimento de interesses
Autonomia	Experiência/conteúdo
	Incentivo à pesquisa
	Realiza observações de caráter complementar ao conhecimento prévio do aluno(a).
	Material didático /aprendizagem
Afetividade	Confiança
	Linguagem oral
	Disponibilidade
	Presença constante

Fonte: elaborado pela autora.

Para complementação dos resultados obtidos nessa pesquisa, foram utilizadas, ainda, como procedimento, anotações escritas de fatos relevantes ao estudo, além de conversas informais como forma de complementar informações necessárias ao entendimento da pesquisadora. Pela relação de trabalho coordenação-professor, os contatos iniciais ocorridos nos primeiros encontros foram para dirimir a ideia de que estariam sendo supervisionados em seu trabalho, ou que a pesquisa poderia expor seu trabalho de forma negativa criando um clima de vigilância. Então, a apresentação inicial do meu objetivo como pesquisadora propiciou uma relação de parceria e abriu espaço para a efetivação deste trabalho, garantindo que eles entendessem por que motivo os encontros/aulas seriam observados. Nos encontros seguintes, já se mostravam mais

confortáveis com a minha presença, mantida de forma discreta e sem interferir nas aulas, favorecendo um clima positivo para a pesquisa.

Dessa forma, foram observados e registrados de forma escrita em um diário de campo momentos dos diálogos, selecionando-se trechos mais importantes e indicativos às dimensões pesquisadas. Ao final dos encontros/aulas, quando necessário, eu realizava perguntas esclarecedoras: se algumas estratégias foram utilizadas de forma intencional para aquele aluno, se já havia matérias pré-selecionados para aquela situação, se havia outras estratégias para a mesma temática com alunos diferentes, se havia sugestões para a próxima atividade. Todas as observações foram organizadas em forma de relatos, os quais foram sistematizados em planos de aula para compor o *e-book*, possibilitando sua replicação/ressignificação.

3.2 O PRODUTO

O produto sugerido neste projeto é um livro digital de práticas docentes na EJA, conforme a proposta do PPGIMES e a linha de pesquisa: Criatividade e Inovação em Processos e Produtos Educacionais (CIPPE).

[...] livro eletrônico, digital ou virtual, é um livro que existe exclusivamente em formato digital, não periódico, que necessita de um aparelho leitor e de um software para decodificação que viabilize sua leitura. Pode conter texto, imagem, áudio e vídeo, permite a inclusão de comentários pelo leitor, bem como o controle e ajuste de nuances de brilho, cor e tamanho da fonte” (REIS; ROZADOS 2016, p. 2).

Dessa forma, o *e-book* oferece vantagens, tais como o uso, manuseio e praticidade para transportá-lo e utilizá-lo em qualquer lugar, sem carregar peso. Além disso, não ocupa espaço físico, proporciona economia de papel e, ainda, permite a leitura em ambientes com baixa iluminação. Há a possibilidade de fazer *download* do *e-book*, que pode ter significativo número de visualizações pela facilidade de acesso por meio de diversos dispositivos, como computadores, celulares, *tablets*, etc. Mesquita e Conde (2008, p. 03) salientam que “e-books ou *eletronic books* são publicações digitais ou livros eletrônicos e estão disponíveis na web em vários formatos que podem ser descarregados para o computador através de downloads”.

Assim, o *e-book* “Práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Personalizado: vivências do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio

Pereira – CEEJA/Belém” reúne os encontros/aulas que foram selecionados a partir dos dados coletados durante a pesquisa indicando quais professores a pesquisadora teria a incumbência de observar, analisar e verificar se todas as informações indicadas estavam presentes nas práticas docentes dos professores e suas disciplinas ministradas.

3.2.1 Estrutura do *e-book*

Munidos de todas as informações, inicialmente estruturamos o conteúdo do *e-book* com uma capa, apresentação, explanação sobre a EJA, sobre as dimensões da prática docente na EJA e sobre o CEEJA/Belém, o *lócus* da pesquisa. Há também uma explicação sobre como o *e-book* está organizado e, por fim, um sumário dividido por áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Assim, o produto de nossa pesquisa foi dividido em seis seções, assim descritas (Quadro 7).

Quadro 7 - Seções do *e-book*

SEÇÃO	DESCRIÇÃO
Apresentação	Redigido na primeira pessoa, apresenta o <i>e-book</i> com suas motivações e objetivos.
Sobre a EJA	De forma breve, descreve o que é a modalidade de educação denominada Educação de Jovens e Adultos com suas concepções teóricas.
Dimensões da Prática Docente na EJA	Descreve as múltiplas dimensões da prática docente criadas pela pesquisadora-autora para permitir analisar o fazer docente que ocorre no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém.
O Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém	Descreve a organização do CEEJA/Belém e ilustra com alguns recortes de falas o comprometimento de alguns professores com um fazer docente significativo e contextualizado para os alunos, e como isso de fato faz diferença na vida dos alunos.
Como as práticas estão organizadas	Apresenta uma tabela que mostra como as práticas estão organizadas no <i>e-book</i> pelas áreas do conhecimento distribuídas pelos componentes curriculares.
Descrição das práticas observadas	Descreve cada prática docente com base no plano de aula proposto (exemplo na Figura 25, p. 106).

Fonte: elaborado pela autora.

Já com base nas observações, chegamos às seguintes práticas descritas no Quadro 8 para compor o *e-book*.

Quadro 8 - Áreas do conhecimento/componentes curriculares/temáticas dos encontros/aulas

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	PRÁTICA/TEMÁTICA
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Artes	▪ O artesanato paraense
		▪ Arte e cultura paraense
	Educação Física	▪ O futebol ▪ Alimentação e atividade física
	Língua Portuguesa	▪ Variações linguísticas
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	▪ Introdução aos estudos históricos: Idade Antiga: da Pré-história ao aparecimento da escrita
		▪ Amazônia no período colonial até os dias atuais
	Filosofia	▪ O mito
	Sociologia	▪ Cidadania
▪ A Questão do Gênero		
▪ Cultura e ideologia ▪ Movimentos sociais		
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	▪ Verminose
		▪ Reprodução humana/controlado hormonal
		▪ Botânica: o estudo das plantas

Fonte: elaborado pela autora.

Os relatos das práticas descritas no Quadro 8 permitiram relacionar a didática do professor com três momentos de um planejamento de aula, os quais, segundo Veiga (1999), são complementares e interligados: preparação, desenvolvimento e avaliação do ensino. Assim, procuramos, em cada relato, identificar esses momentos de forma a transformá-los em planos de aula acessíveis para serem compartilhados em outros contextos. A partir da adequação do que se espera em um plano de aula, foi elaborado um plano de aula modelo para o *e-book*, estruturado com os componentes apresentados na Figura 24.

Figura 24 - Componentes do plano de aula

Área do conhecimento
Componente curricular
Temática
Módulo/ ano
Recursos utilizados
Tempo do encontro
Sujeitos
Relevância deste estudo
Objetivos de aprendizagem
Procedimentos e estratégias didáticas
Avaliação
Dimensões desenvolvidas durante o encontro
Base bibliográfica do módulo
Como ocorreu o encontro

Fonte: elaborado pela autora.

Os itens sombreados de salmão (Área do conhecimento, Componente curricular, Temática, Módulo/ano, Relevância deste estudo, Objetivos de aprendizagem e Base bibliográfica do módulo) correspondem às informações contidas no material ofertado pelo Centro para estudos iniciais dos alunos. Alguns professores complementaram a redação dos objetivos e a relevância dos estudos. Já os itens sombreados em azul (Recursos utilizados, Tempo do encontro, Sujeitos, Procedimentos e estratégias didáticas, Avaliação, Dimensões desenvolvidas durante o encontro e Como ocorreu o encontro) correspondem aos elementos que descrevem a dinâmica do encontro/aula. A seguir, a Figura 25 exemplifica um plano elaborado para o *e-book*.

Figura 25 - Exemplo de plano de aula prática docente – CEEJA/Belém

COMPONENTE CURRICULAR: EDUCAÇÃO FÍSICA**PRÁTICA 03****Temática:** Futebol.**Módulo:** 5/3º ano.**Recursos utilizados:** módulo, celular com acesso à internet.**Tempo do encontro:** aproximadamente três horas.**Sujeitos:** professor e aluno.**Relevância deste estudo:**

Relacionar as características e particularidades do futebol com as situações do cotidiano, permitindo comparar as regras dessa modalidade esportiva com exemplos do comportamento social do indivíduo, tais como: convívio social, respeito às leis, valorização do outro, trabalho em equipe, relações familiares, trabalho, entre outros.

Objetivos de aprendizagem:

- Conhecer a modalidade esportiva futebol e sua história.
- Identificar as características do futebol.
- Identificar as regras existentes na modalidade esportiva apresentada.
- Conhecer a súmula do futebol de campo.

Procedimentos e estratégias didáticas:

1. Acolhimento do aluno para estabelecer um diálogo que permita que o professor aprofunde o conhecimento sobre o aluno, incluindo suas experiências e rotina.
2. Uso da vivência do aluno como base para iniciar os assuntos sobre as regras e a dimensão ética dessa modalidade esportiva.
3. Leitura do material de estudos em sala sobre a origem do futebol.
4. Reflexão crítica sobre o tema e construção de uma tabela contendo a analogia entre as regras do futebol e situações do cotidiano do aluno.

Avaliação:

- Atividades diagnósticas e diálogo.
- Autoavaliação reflexiva.
- Participação do aluno durante o encontro.

Dimensões desenvolvidas durante o encontro: diálogo, ética e autonomia.**Base bibliográfica do módulo:***Sites* diversos sobre o assunto.**Como ocorreu o encontro:**

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme Loch et al (2009, p. 18):

Pensar o planejamento e avaliação em EJA é pensar com os educandos a sua vida, suas necessidades, desejos e aspirações articulando com a realidade social e cultural em que vivem e redesenhá-la num processo conjunto em que o ver, ouvir e o agir estão interligados.

Para esses autores, o ato de planejar é inerente à nossa vida diária, desde as situações mais simples às mais complexas. É peculiar ao ser humano pensar sobre o que se pretende fazer e, para isso, analisamos vários contextos, como o horário, o trajeto, o transporte, o traje, enfim. A prática docente também demanda organização das atividades pedagógicas. Dessa forma, o plano de aula para a EJA evidencia a multiplicidade de vivências individuais, sociais e coletivas. A partir desses planos de aula, a forma com que as práticas foram retratadas visa a possibilidade de serem ressignificadas e implementadas em qualquer área do componente curricular.

3.2.2 Validação específica das práticas docentes

O produto final do mestrado profissional compreende a aplicação da materialização de uma ideia ou um instrumento para o ensino em um dado contexto social, neste caso o *e-book* de práticas docentes. No entanto, este produto deverá ser testado para que seja verificada sua eficácia, se alcançou os resultados com os efeitos esperados, conforme os objetivos planejados, por meio de validação com critérios para aprovação. A validação é a manifestação que confirma se o processo ou o produto é válido, confiável, usável e se atende aos objetivos propostos. “[...] é uma análise prévia que busca confirmar que o instrumento possui o desempenho que sua aplicação requer e também garantir a confiabilidade de seus resultados” (GUIMARÃES E GIORDAN, 2013, p.2).

O *e-book* proposto não foi testado e aplicado em uma situação real para que fosse verificado de fato o seu alcance. Porém, passou por um processo o qual denominamos de “validação específica”. Assim, surgiu a necessidade de adaptação do painel de especialistas como técnica de pesquisa integrante para coleta de dados durante o processo de validação do *e-book*, visto que:

A validade de conteúdo é um método baseado, necessariamente, no julgamento. Para esta tarefa é chamado um grupo de juízes ou peritos com experiência na área do conteúdo, ao qual caberá analisar os itens e julgar se eles são abrangentes

e representativos, ou, ainda, se o conteúdo de cada item se relaciona com aquilo que se deseja medir (OLIVEIRA; FERNANDES; SAWADA, 2008, p.117).

No processo em tela, os professores cujas práticas foram observadas foram considerados como os especialistas, uma vez que detêm o conhecimento do conteúdo e da sua *práxis*, o que era fundamental. O momento da validação correspondeu à confirmação, por parte dos professores, dos registros dos conteúdos realizados durante as observações de suas práticas, de forma a possibilitar uma maior confiabilidade do produto educacional para a formação didático-pedagógica e para a divulgação e utilização por outros profissionais da educação que atuam na EJA, assim como professores, especialistas em educação, pesquisadores, estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação.

Assim, o conteúdo do *e-book*, em uma primeira instância, foi validado pelos próprios professores que ministram as disciplinas no CEEJA/Belém. Após a observação dos encontros/aulas, o conteúdo foi sistematizado e formatado em um plano de aula, seguido da narrativa de como este ocorreu, conforme será visto adiante. Posteriormente, apresentei aos professores um formulário para registro de seus julgamentos, denominado “Processo de validação das práticas docentes identificadas” (APÊNDICE C), e expliquei o objetivo e a importância daquele momento para o aprimoramento do produto educacional desenvolvido.

Os critérios presentes no formulário contemplavam: (i) se o professor conseguia identificar sua prática na forma como havia sido retratada; (ii) se a linguagem empregada estava adequada; e (iii) se o professor considerava possível compartilhar as práticas elencadas, deixando-o livres para sugerir possíveis mudanças ou redirecionamentos que auxiliassem o processo de finalização do produto.

Inicialmente, a proposta era que os professores pudessem avaliar a sua própria prática e de outro professor indicado por mim. No entanto, alguns professores não se sentiram confortáveis em opinar sobre o que havia sido registrado para os demais. Dessa forma, restringiram-se ao que competia ao desenvolvimento do seu trabalho. Para melhor análise dos resultados, os professores que permitiram, tiveram suas contribuições ao produto gravadas em áudio. O Quadro 9 a seguir ilustra as áreas do conhecimento com suas disciplinas, turnos, temáticas e respostas sistematizadas das validações.

Quadro 9 – Síntese das avaliações realizadas pelos professores do CEEJA/Belém (continua...)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TURNOS	TEMÁTICAS	VALIDAÇÃO
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Artes	manhã	O artesanato paraense	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.
		tarde	Arte e cultura paraense	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.
	Educação Física	tarde	O futebol	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.
		noite	Alimentação e atividade física	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.
	Língua Portuguesa	Noite	Variações linguísticas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 9 – Síntese das avaliações realizadas pelos professores do CEEJA/Belém (continua...)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TURNOS	TEMÁTICAS	VALIDAÇÃO
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	Manhã	Introdução aos estudos históricos: Idade Antiga: da Pré-história ao aparecimento da escrita	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.
		Tarde	Amazônia no período colonial até os dias atuais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.
	Filosofia	Tarde	O mito	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 9 – Síntese das avaliações realizadas pelos professores do CEEJA/Belém (continua...)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TURNOS	TEMÁTICAS	VALIDAÇÃO
Ciências Humanas e suas Tecnologias	Sociologia	manhã	Cidadania	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.
		manhã	A Questão do Gênero	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.
		manhã	Cultura e ideologia	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.
		manhã	Movimentos sociais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.

Fonte: elaborado pela autora.

Quadro 9 – Síntese das avaliações realizadas pelos professores do CEEJA/Belém (conclusão)

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TURNOS	TEMÁTICAS	VALIDAÇÃO
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	Manhã	Verminose	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.
		Noite	Reprodução humana/control e hormonal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização.
		Noite	Botânica: o estudo das plantas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De acordo com o apresentado. ▪ Bem retratada. ▪ Linguagem adequada. ▪ Passível de socialização. ▪ Necessidade de realizar complementações.

Fonte: elaborado pela autora.

Em linhas gerais, os professores demonstraram satisfação em como os encontros/aulas foram organizados, apreciaram os detalhes no registro das observações, dos diálogos nas mediações entre professor e aluno. Os relatos dos professores D e E nos mostram algumas das observações feitas durante esta fase sobre a forma como as aulas foram retratadas, ilustrando a sistematização apresentada no Quadro 9.

“A minhas aulas estão de acordo com as observações e a forma como foi registrada, pois ela compareceu vários dias para acompanhar minhas aulas com os alunos, e assim conseguiu registrar na íntegra alguns encontros. Em especial, a aula sobre futebol em que foi bem retratada. No mais, poderia ressaltar que estou de acordo com tudo o que foi escrito no plano apresentado” (professor D).

“Acredito que a minha prática foi bem retratada em 80%, mas eu indiquei o que poderia ser alterado. Os procedimentos didáticos ficaram perfeitos, os diálogos foram bem descritos e mostram os exemplos que realizei na prática com a aluna a partir da vida dela, para que ela pudesse refletir a partir do conteúdo (professor E).

As complementações realizadas foram em relação a detalhes de suas explicações. E após as alterações sugeridas pelos professores, o plano de aula e a narrativa do encontro/aula foram apresentados novamente.

3.2.3 Linguagem e projeto gráfico

Apesar de o *e-book* proposto ser um recurso para fins de pesquisas acadêmicas para professores, pesquisadores e a quem mais interessar, evitamos usar termos técnicos, embora tenhamos empregado todo o rigor científico necessário. Fizemos a opção por uma linguagem clara e direta, a fim de facilitar o entendimento, visto que almejamos uma leitura mais descontraída e objetiva, apenas com as informações essenciais. Houve a colaboração de três profissionais fundamentais para a edição do *e-book*: a revisora textual; o *designer* responsável pelo projeto gráfico, que reuniu elementos harmoniosos e atrativos ao leitor; e o diagramador, que executou a proposta idealizada.

O *e-book* foi diagramado privilegiando o aconchego, para manter uma maior proximidade com o leitor, com ilustrações feitas à mão para valorizar a identidade da pesquisadora-autora do trabalho em tela. Ainda conforme Weber e Oliveira (2016, p. 163), as imagens “[...] são emocionais, despertam curiosidade e introduzem e/ou complementam a informação ao leitor, por isso possuem papel importante em materiais didáticos”. A seguir, encontram-se alguns exemplos de ilustrações que foram usadas para compor as práticas docentes, as quais procuram retratar a forma como ocorreram os encontros (Figura 26).

Figura 26 – Exemplo de ilustrações do *e-book*

Fonte: elaborado pela autora.

Ilustrações também foram usadas na capa do *e-book*, tal como pode ser visto na Figura 27.

Figura 27 – Capa do *e-book*

Fonte: elaborado pela autora.

Para Weber e Oliveira (2016, p. 162), “[...] a fonte é um elemento que torna visíveis as informações que pretendem ser transmitidas, portanto, deve complementar o conteúdo, e não competir com ele”. Já a tipologia “[...] escolhe o tipo de fonte, cores,

tamanhos a fim de criar composição, personalidade, ritmo e estilo à arte gráfica” (GUIA..., 2017, p. 4). As fontes empregadas no *e-book* foram as sem serifa (League-Spartan para os títulos e Glacial Indifference para os textos), consideradas mais modernas e dinâmicas e recomendadas para publicações digitais, retirando o aspecto formal, com o objetivo de tornar fácil a leitura do *e-book*.

Optamos por uma diagramação que privilegia a orientação paisagem, por julgarmos mais confortável de ler, considerando que a proposta é que o *e-book* seja lido na tela de um computador, que, de maneira geral, fica na orientação paisagem, ainda que saibamos da possibilidade de leitura também em dispositivos móveis.

Para Weber e Oliveira (2016, p. 160),

No caso de materiais disponibilizados em meios digitais, é preciso considerar que os elementos aparecem na tela sob o formato de uma página e sua posição plana permite que todos eles sejam vistos de modo frontal e de uma única vez, sem que seja necessário correr os olhos pela página.

A Figura 28 ilustra uma página interna do *e-book* com orientação paisagem.

Figura 28 – Exemplo de uma página diagramada com orientação paisagem



Fonte: elaborado pela autora.

Para caracterizar as quatro dimensões, foram criadas as representações gráficas presentes na Figura 29.

Figura 29 – Representações gráficas criadas para identificar as dimensões



Fonte: elaborado pela autora.

Por se tratar de um *e-book* que aborda práticas encontradas no Nível Médio, optamos por empregar uma paleta de cores que tem como referência as cores utilizadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, do Ministério da Educação, documento conhecido entre o público para o qual o produto se destina (Figura 30).

Figura 30 – Cores de referência (BNCC)

Linguagens e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Competências específicas	Competências específicas	Competências específicas	Competências específicas
HABILIDADES DA ÁREA	HABILIDADES DA ÁREA	HABILIDADES DA ÁREA	HABILIDADES DA ÁREA
HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA			
1º a 3º ano	1º a 3º ano	1º a 3º ano	1º a 3º ano

Fonte: Ministério da Educação (2018).

Figura 31 – Exemplo de como a paleta de cores foi empregada no *e-book*

Como as práticas estão organizadas

Para que você conheça as práticas docentes, este livro está organizado pelas áreas do conhecimento distribuídas pelos componentes curriculares e temáticos.

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	TEMÁTICA
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Artes	O Artesanato Paranaense Arte e Cultura Paranaense
	Educação Física	O Futebol Alimentação e Atividade Física
	Língua Portuguesa	Variações Linguísticas
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	Introdução aos Estudos Históricos: Idade Antiga: da Pré-História ao aparecimento da escrita Amazônia no Período Colonial até os Dias Atuais
	Filosofia	O Mito Cidadania
	Sociologia	A Questão de Gênero Cultura e Ideologia
		Movimentos Sociais Vernáculo
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	Reprodução Humana/Contração Hormonal Botânica: O Estudo das Plantas

Fonte: elaborado pela autora.

Por último, cada prática foi retratada, conforme já citado, de acordo com o plano de aula idealizado, e o exemplo de diagramação de uma prática dentro do *e-book* pode ser vista a seguir (Figura 32).

Figura 32 – Exemplo de diagramação de uma prática docente no *e-book*

The figure displays eight panels from an e-book, organized into four rows and two columns. Each panel is labeled 'PRÁTICA 04' in the top right corner.

- Top Left Panel:** Titled 'Alimentação e Atividade Física'. It includes a header 'LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS COMPONENTE CURRICULAR: FÍSICA'. Below the title, there are sections for 'Módulo' (1º ano), 'Encontro' (1), 'Tempo' (40 min), 'Assunto' (Alimentação e Atividade Física), 'Dimensões' (Alimentação e Atividade Física), and 'Recursos' (Módulo, Conteúdo, Livro, Vídeo). A 'Relevância' section explains the importance of nutrition and physical activity for health and well-being.
- Top Right Panel:** Titled 'Objetivos de aprendizagem' and 'Procedimentos e estratégias didáticas'. It lists learning objectives such as identifying nutrients, recognizing the importance of nutrition, and understanding the relationship between nutrition and health. It also lists didactic strategies like dialoguing with students, using questions, and using resources like videos and images.
- Second Row Left Panel:** Titled 'Base bibliográfica do módulo'. It lists the reference: SAHINO, T. A. de A. *Conceitos de ciência: uma abordagem socio-construtivista*. 3. ed. São Paulo: IBET, 2005. with a note to visit the author's website.
- Second Row Right Panel:** Titled 'Como ocorreu o encontro'. It describes the initial meeting between the teacher and student, where the teacher asks about the student's eating habits and the student shares their experience of not eating at school.
- Third Row Left Panel:** Titled 'Perguntas norteadoras e reflexão sobre hábitos alimentares'. It lists guiding questions like 'How do you feel about your eating habits?' and 'How do you feel about the physical activity you do?'. It also mentions that the teacher will intervene to guide the student's reflection.
- Third Row Right Panel:** Titled 'Aprofundamento dos estudos por meio de pesquisa'. It describes how the teacher uses a video to explore the student's interest in nutrition, discussing the components of food and the importance of a balanced diet.
- Bottom Row Left Panel:** Titled 'Construção do quadro sobre hábitos alimentares'. It describes how the teacher and student together create a chart about eating habits, discussing the student's eating habits and the consequences of their choices.
- Bottom Row Right Panel:** This panel is mostly blank, showing the end of the practice.

Fonte: elaborado pela autora.

Um trabalho que nos inspirou para materializar o produto final do mestrado é o elaborado pelo projeto Oi Futuro: o *e-book* e-NAVE⁴ (Figura 33), que reúne 40 práticas pedagógicas criadas nos NAVES do Rio e Recife.

⁴ Link do *e-book*: <https://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/05/eNAVE.pdf>

Figura 33 - Capa do e-book @NAVE



Fonte: (SARAIVA et al, 2018).

Tal como o *e-book* proposto pela pesquisa em tela procura compartilhar as práticas desenvolvidas no contexto do CEEJA/Belém, o e-NAVE tem o objetivo de compartilhar o conhecimento adquirido com a experiência do NAVE, realizada nas escolas José Leite Lopes, no Rio de Janeiro, e Cícero Dias, no Recife, com o apoio das secretarias estaduais de educação do Rio de Janeiro e Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado teve como principal objetivo identificar e sistematizar práticas docentes, desenvolvidas no contexto do CEEJA/Belém, envoltas por uma mediação pedagógica que evidencia a indissociabilidade das dimensões afetividade, ética, diálogo e autonomia, as quais contribuem para a aprendizagem de alunos que retornam às escolas, em sua maioria com vivências negativas internalizadas a respeito de si e de sua capacidade de atuação no mundo.

Para alcançar o objetivo geral e responder à questão-foco, inicialmente busquei elementos que me ajudassem a entender a modalidade da Educação de Jovens e Adultos e suas questões contemporâneas no que tange às políticas públicas, evidenciando, nesse contexto, a importância da prática docente voltada especificamente a essa modalidade. Contemplando a fundamentação teórica, investiguei concepções sobre o Ensino Personalizado e pude compreender que nessa organização de ensino as mediações pedagógicas são traçadas com base na individualidade do aluno, primando por sua valorização e por sua capacidade de desenvolvimento. Foi necessário, também, realizar um estudo do PPP do CEEJA/Belém a fim de identificar as bases teóricas que orientam o trabalho pedagógico.

Mediante os estudos bibliográficos realizados, foi possível perceber o entrelaçamento do ensino personalizado, das propostas da EJA e do PPP do CEEJA/Belém, tendo como aproximação a necessidade de um fazer docente diferenciado. Emergiu então desse contexto a pertinência de encontrar dimensões na prática do professor que correspondessem às necessidades do aluno da EJA. Assim, foram concebidas as dimensões diálogo, afetividade, ética e autonomia, as quais julgo que deveriam se fazer presentes na relação pedagógica professor-aluno, cada qual com suas singularidades, mas que se articulam e se complementam. Estas dimensões criadas foram elencadas como categorias de análise durante a observação do fazer docente que ocorre no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira.

Para atender aos objetivos específicos propostos, para além da pesquisa na literatura, que fundamentou a concepção do *e-book*, foram aplicados questionários a alunos e professores, a partir de instrumentos próprios, em que foi possível obter informações importantes para mapear e selecionar as práticas docentes a serem observadas. Com base na análise das respostas, as disciplinas que tiveram suas práticas

em evidência foram: (i) História, Filosofia e Sociologia, nos turnos manhã e noite, da Área do conhecimento Ciências Humanas e suas Tecnologias, (ii) Biologia, nos turnos manhã e noite, da Área do conhecimento Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iii) Língua Portuguesa, Artes, e Educação Física, nos turnos manhã, tarde e noite, da Área do conhecimento Linguagem e suas Tecnologias.

Um momento de muito aprendizado e significância para mim nesse processo de mapeamento das práticas foi quando observei, *in loco*, como ocorriam os encontros/aulas das disciplinas elencadas e perceber as dimensões se revelando no relacionamento do professor com o aluno, na disponibilidade ao diálogo, na receptividade, no respeito e na intervenção ética, entre tantos outros comportamentos que contribuem para uma aproximação e retorno desses alunos aos encontros, por se sentirem valorizados. Ainda nos encontros/aulas já mencionados, pude perceber momentos criativos, mesmo sem a utilização de tecnologias de informação e comunicação, o que faz com que alguns professores utilizem seus próprios aparelhos de celular, *tablets* e *notebooks* para realizar pesquisas e/ou assistir a vídeos que possam complementar ou facilitar o entendimento sobre determinados assuntos.

Minha visão, anteriormente construída, era a de que as práticas docentes eram análogas a qualquer outro contexto, talvez pelo fato de professores e alunos estarem em uma mesma disposição espacial, aparentemente fazendo uso de um mesmo material didático. Porém, a partir de uma observação mais próxima das aulas previamente selecionadas, constatei a ocorrência de uma pluralidade de trabalhos e a potencialidade das diversas práticas docentes desenvolvidas num cenário de vivências tão heterogêneas apresentadas pelos discentes. Entretanto, um ponto que evidenciei como problemático é o trabalho realizado com os módulos que seguem uma distribuição disciplinar, intensificando uma reflexão fragmentada do conhecimento socialmente construído pelos alunos. É importante repensar a inclusão de uma proposta interdisciplinar de trabalho com os módulos, reforçando os projetos que já ocorrem no Centro, os quais, por motivo de tempo, não puderam ser incluídos no mapeamento.

Dando sequência ao percurso metodológico, após a primeira sistematização das práticas, ao apresentar aos professores o plano de aula organizado, de acordo com as observações e os estudos presentes nos módulos, estes validaram o trabalho realizado e se mostraram satisfeitos e felizes por terem sido identificados pelos alunos e terem suas práticas disponibilizadas em um *e-book*. Embora tenha havido indicações para

complementações no conteúdo, em linhas gerais, eles relataram que suas práticas estavam bem representadas e acreditavam serem passíveis de compartilhar.

Diante dos resultados encontrados, considero que os objetivos traçados para o trabalho foram alcançados, visto que elaboramos, em forma de *e-book*, uma sistematização das práticas docentes observadas e desenvolvidas no contexto do ensino personalizado da Educação de Jovens e Adultos do CEEJA/Belém, que contribuem à aprendizagem dos estudantes por meio das dimensões da afetividade, diálogo, ética e autonomia. Embora o *e-book* não tenha passado por uma validação com os diferentes públicos para os quais se destina, acredito no potencial que este instrumento educacional apresenta, expondo questões cruciais para reflexões de aprendizagens desenvolvidas.

A pesquisa realizada conduz a uma reflexão sobre o real significado da prática docente no contexto da EJA. Quando alinhada às dimensões e comprometida com a construção da aprendizagem de forma significativa, desperta nos alunos da EJA o prazer em aprender, tornando-os sujeitos críticos, além de motivados a não desistir de sua formação. Diante disso, vejo o papel do professor como mediador entre os saberes experienciais dos alunos e os saberes escolares, a fim de se ter um cenário em sala de aula que valoriza o conhecimento dos discentes, sua história de vida e seu cotidiano, sem uma posição autoritária e repressiva por parte do docente. O espaço escolar deve ser um lugar prazeroso de frequentar após uma intensa jornada de trabalho.

Dessa forma, considero que esta pesquisa tem uma importante contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, além de ter me levado a enxergar novos horizontes como pesquisadora e também como coordenadora pedagógica do CEEJA/Belém. Em um cenário de incertezas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, investigar práticas docentes no CEEJA/Belém foi uma proposta um tanto ousada diante das dificuldades e desafios postos. Acredito na persistência dos estudantes trabalhadores jovens, adultos e idosos que buscam o direito de estudar. Sou um sujeito inacabado, com disposição a resistir e a contribuir para mudanças, por isso não posso me silenciar diante da turbulência do momento.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. S. de. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.
- AMABILE, T. M. Como (não) matar a criatividade. **HSM MANAGEMENT**. Ano 2 ,n.12, p. 111-116, Jan/Fev 1999.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARANTES, A. V. (Org). **Afetividade na Escola**: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003.
- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 13.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros Sujeitos**, Outras Pedagogias. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BORI, C. M. A preparação de pessoal docente no sistema de ensino personalizado: formas alternativas. **Trabalho apresentado na Conferência Internacional Nuevas Tecnicas Instruccionales en la Educación Superior**, Caracas, Venezuela, 1975.
- BRANDÃO. C. R. O que é método Paulo Freire.15 ed. São Paulo. Editora Brasiliense. 1989.
- BRASIL. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: Ministério da Educação/SECAD, 2008.
- BRASIL. **Conferências Nacionais de Educação Básica** (Documento final). Brasília, DF: MEC, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1 de 2000a**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3 de 2010**. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000.
- BRASIL. **Decreto nº 5840 de 13 de julho de 2006**. Cria o Programa Nacional de Integração da Educação Básica Profissional com a Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.
BRASIL. Lei 11.494 - Regulamenta o FUNDEB, altera a Lei nº 10.195 e dá outras providências. 2007.

BRASIL. **Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005**. Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005.

BRASIL. Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017**. Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm. Acesso em 02 de setembro de 2019.

BRASIL. Lei 12.513/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 04 de jul. 2019

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Alunas e alunos da EJA. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

CÂNDIDO, G. V. **Novas perspectivas para a história do Sistema Personalizado de Ensino**: Seus fundadores. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2017.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos**: pratica pedagógica e fortalecimento da cidadania. 1ªed. São Paulo: Cortez, 2012

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA. **Regimento Interno**. Pará, 2012.

CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PROF. LUIZ OTÁVIO PEREIRA. **Projeto Político Pedagógico**. Pará, 2018.

CONFINTEA'S: **Breve Histórico**. 2016. Disponível em:

http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/breve_historico.pdf.

Acesso em: 22 dez. 2019.

DUARTE, C. C. O movimento dos fóruns de EJA: história de construção coletiva da política pública de EJA. In: Anais... I Congresso Internacional Cátedra da UNESCO da Educação de Jovens e Adultos, 2013. Disponível em:

<http://www.catedraunescoeja.org/GT08/COM/COM015.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2019.

ESCOBAR, A. V. **Prática da Educação Personalizada**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FAURE, P. **Ensino personalizado e comunitário**. São Paulo: Loyola, 1993. (Coleção Educação personalizada 1). Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=sqUfNzIJVukC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 5 mai. 2019.

FERNANDES, C. M. B. **Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade: o desafio da construção pedagógica**. Porto Alegre, 1999. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRANCO, M. A. R. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, A. M. A. (Org.). **A pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: Diálogos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIA DE FONTES (TIPOGRAFIA): como escolher a fonte ideal para cada projeto. [2017?]. Disponível em: <https://www.printi.com.br/files/Blog/E-book/GuideFontes-tipografia-comoescolherafonteidealparacadaprojeto/ebook-tipografia.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GUIMARÃES, Y. A. F; GIORDAN, M. Elementos para Validação de Sequências Didáticas. IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, São Paulo. **Anais...**, p. 01-08, 2013. Águas de Lindóia, SP.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Rio de Janeiro , n. 14, p. 108-130, Ago. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 dez. 2020.

JANUZZI, G. M. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

KELLER, S. F. **Aprendizagem**: Teoria do Reforço. São Paulo: E.P.U, 1973.

KLEIN, L. F. **Educação Personalizada**: Desafios e perspectivas. São Paulo: Loyola, 1998.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, S. A. S. (Org.). **Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos EJA**. São Paulo: Cortez, 2013.

LEMOS, C. A Inovação na Era do Conhecimento. **Parcerias Estratégicas**, n. 8, p. 157-177, mai. 2000. Disponível em: <http://www.mct.gov.br/cce/revista/Parcerias8/cristinalemos>. \ XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção Curitiba – PR, 23 a 25 de outubro de 2002. ENEGEP 2002 ABEPRO <<http://www.mct.gov.br/cce/revista/Parcerias8/cristinalemos.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

LOCH, J. M. de P. et al. **EJA**: planejamento metodologias e avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MESQUITA, I. C. A.; CONDE, M. G. **A evolução gráfica do livro e o surgimento dos e-books**. Apresentado na Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Teresina: UESPI, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ferramenta *download* da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2018. Disponível em:

<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: E.P.U, 2013.

MOREIRA, M. A. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, p.7-29, 2002.

Disponível em:

<https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/569/361>. Acesso em: 07 jan. 2019.

MORENO, A. C. **Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental**. 2019. Disponível em:

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 15 dez. 2019.

OLIVEIRA, I. A. de. **Filosofia da Educação**: Reflexões e debates. Rio De Janeiro: Vozes, 2006.

OLIVEIRA, I. A. de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. (Série Paulo Freire / direção Ana Maria Araújo Freire).

OLIVEIRA, M. S. de; FERNANDES, A. F. C.; SAWADA, N. O. Manual Educativo para o Autocuidado da mulher mastectomizada: Um estudo de validação. **Texto Contexto Enfermagem**, Florianópolis, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira - Educação Popular e Educação de Adultos-5ª edição - São Paulo - Edições Loyola – Ibrades – 1987.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resoluções Normativas (1997 –2001). ago. 2002. 108

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº001. De 05 de janeiro de 2010.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de Jovens e Adultos**. IBPEX, Curitiba, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores –Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Revista da Faculdade de Educação**. v.22, n.2, p.72-89, São Paulo, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

QUEIROZ, C. T. A. P. de; MOITA, F. M. G. da S. C. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007. Disponível em: http://www.ead.uepb.edu.br/ava/arquivos/cursos/geografia/fundamentos_socio_filosoficos_da_educacao/Fasciculo_10.pdf. Acesso: 05 jan. 2019.

REIS, J. M. dos; ROZADOS, H. B. F. **Livro digital: histórico, definições, vantagens e desvantagens**. XIX Seminário Nacional de Bibliotecas Universitárias: Biblioteca Universitária como agente de sustentabilidade institucional. 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/151235/001009111.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 fev. 2019.

RIBEIRO, V. M. M. et al. **Metodologia da Alfabetização: Pesquisas em educação de Jovens e Adultos**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

SANTOS, I. C. N. C. dos. **Tecnologias de Ensino na Educação de Jovens e Adultos: O Ensino Personalizado no Centro de Estudos de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira –CES**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SARAIVA, R. et al. (Org.) **e-NAVE: Guia de Práticas Pedagógicas Inovadoras**, 1.ed. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2018. Disponível em: <https://www.oifuturo.org.br/wp-content/uploads/2018/05/eNAVE.pdf>

SILVA, M. C. B. (Org.) **Práticas Pedagógicas e Elementos Articuladores**. Paraná: Universidade Tuiuti do Paraná, 2016.

SOARES, L. **Educação de Jovens e Adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VAZ, H. C. L. **Escritos de Filosofia II – ética e cultura**. São Paulo: Ed. Loyola, 1988.

VEIGA, I. P. da. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.

VERDUM, P. Prática Pedagógica: o que é? O que envolve?. **Revista Educação por Escrito - PUCRS**, v.4, n.1, jul. 2013. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/14376/9703>. Acesso em: 15 de dez. 2019.

WEBER, D. J.; OLIVEIRA, L. R. Materiais Didáticos para Educação a Distância: Observando Layouts. **Revista Científica em Educação a Distância**, v. 6, n. 1, p. 152-167, 2016.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA ALUNOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE ENSINO
SUPERIOR

PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO PERSONALIZADO: análise do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém

Pesquisadora: Luciana Pereira Albuquerque (discente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA)) – lualbuquerque.pa@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa cujo objetivo é elaborar uma sistematização de práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam o envolvimento e a participação dos estudantes, em forma de *e-book*, desenvolvidas no contexto do ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém.

O presente instrumento compreende uma coleta de dados para a pesquisa. Sua participação consistirá em responder a algumas questões e será de suma importância para este estudo. Esta pesquisa é parte integrante de uma dissertação de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, conforme indicações a seguir:

A quem se destina: discentes do Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém.

Confidencialidade: ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis.

Disseminação dos resultados: os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico.

Direito de se retirar: a participação neste estudo é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento do preenchimento do questionário.

Se você aceitar participar, esse questionário é composto por 32 perguntas, e o seu preenchimento não tomará mais de 20 minutos do seu tempo.

1 PERFIL DO(A) DISCENTE

1.1 Como você se identifica?

Gênero feminino Gênero masculino Outros: _____

1.2 Qual é a sua faixa etária?

15 a 19 anos 30 a 34 anos 45 a 49 anos 60 a 64 anos
 20 a 24 anos 35 a 39 anos 50 a 54 anos 65 anos ou mais
 25 a 29 anos 40 a 44 anos 55 a 59 anos

1.3 Assinale o(s) turno(s) em que costuma frequentar o CEEJA/Belém:

manhã tarde noite

1.4 Interrompeu seus estudos em que ano/série? _____.

1.5 Quanto tempo você ficou sem estudar?

1.6 Por qual(is) razão(ões) você parou de estudar?

1.7 Você está empregado(a)? Sim Não Trabalha por conta própria: _____

1.7.1 Se Sim ou trabalha por conta própria, quantas horas trabalha por dia? _____

2 SOBRE SUA APRENDIZAGEM

2.1 De todas as matérias que você estuda, marque com um (x) a que você mais gosta:

História Química Língua Portuguesa
 Geografia Física Língua estrangeira (Inglês ou
 Filosofia Biologia. Espanhol)
 Sociologia Matemática Artes
 Educação Física

2.2 Você participou de algum projeto no CEEJA/Belém?

Sim Não

2.2.1 Se Sim, marque com um (x) qual(is)?

Projeto Pais e Estudantes Corredor Cultural Quintas literárias
 Projeto Consciência negra Junho Cultural Meio Ambiente
 Projeto show de Talentos Cine CEEJA Redação
Outros: _____

Dimensões / Matérias	História	Geografia	Filosofia	Sociologia	Química	Física	Biologia	Matemática	Língua Portuguesa	Língua Estrangeira	Artes	Educação Física
you express your opinions.												
3.1.11 O(a) professor(a) encourages you to search for new sources of knowledge beyond the modules.	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3.1.12 During classes, when you present a wrong answer, o(a) professor(a) explains again until you understand.	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3.1.13 O(a) professor(a) uses only the modules as a source for learning.	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3.1.14 You talk with o(a) professor(a) about readings, videos, reports that remind you about the contents.	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()	()
3.1.15 Write in which shift you are referring to (M - morning, T - afternoon or N - night).												

3.2 Entre as opções a seguir, marque com um (x) o que você mais sente quando está com o(a) professor(a) das disciplinas abaixo. Caso você não se identifique com as opções de resposta, você poderá descrever seu sentimento em "outro", ou apenas deixar as opções em branco. Ao lado do nome de cada matéria, escreva a qual turno você está se referindo (M - Manhã, T - Tarde ou N - Noite).

Matérias / Sentimentos	Incomodado	À vontade	Entediado	Feliz	Outro
História	()	()	()	()	
Geografia	()	()	()	()	
Filosofia	()	()	()	()	
Sociologia	()	()	()	()	
Química	()	()	()	()	
Física	()	()	()	()	

Matérias / Sentimentos	Incomodado	À vontade	Entediado	Feliz	Outro
Biologia	()	()	()	()	
Matemática	()	()	()	()	
Língua Portuguesa	()	()	()	()	
Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol)	()	()	()	()	
Artes	()	()	()	()	
Educação Física	()	()	()	()	

3.3 Entre as opções a seguir, marque com um (x) a característica que você mais gosta em seu(sua) professor(a) das disciplinas abaixo. Caso você não se identifique com as opções de resposta, você poderá descrever uma característica em “outro” ou apenas deixar as opções em branco. Ao lado do nome de cada matéria, escreva a qual turno você está se referindo (M - Manhã, T - Tarde ou N - Noite).

Matérias / Características	A forma como me recebe	A paciência para ensinar	Ser bem-humorado(a)	Ser carinhoso(a)	Outro
História	()	()	()	()	
Geografia	()	()	()	()	
Filosofia	()	()	()	()	
Sociologia	()	()	()	()	
Química	()	()	()	()	
Física	()	()	()	()	
Biologia	()	()	()	()	
Matemática	()	()	()	()	
Língua Portuguesa	()	()	()	()	
Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol)	()	()	()	()	
Artes	()	()	()	()	
Educação Física	()	()	()	()	

3.4 Entre as opções a seguir, marque com um (x) o que você julga mais importante no comportamento do(a) seu(sua) professor(a) das disciplinas abaixo. Caso você não se identifique com as opções de resposta, você pode deixar em branco ou redigir em “outro”. Ao lado do nome de cada matéria, escreva a qual turno você está se referindo (M - Manhã, T - Tarde ou N - Noite).

Matérias / Sentimentos	A alegria durante a aula	Bom relacionamento e comunicação	Ser criativo e realizar atividades que despertem minha atenção.	Outro
História	()	()	()	
Geografia	()	()	()	
Filosofia	()	()	()	
Sociologia	()	()	()	
Química	()	()	()	
Física	()	()	()	
Biologia	()	()	()	
Matemática	()	()	()	
Língua Portuguesa	()	()	()	
Língua estrangeira (Inglês ou Espanhol)	()	()	()	
Artes	()	()	()	
Educação Física	()	()	()	

Data: ___ / ___ / 2019.
Agradecemos pela sua participação!

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE
ENSINO SUPERIOR

**PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO
PERSONALIZADO: análise do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz
Otávio Pereira – CEEJA/Belém**

Pesquisadora: Luciana Pereira Albuquerque (discente do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA)) – lualbuquerque.pa@gmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Marianne Kogut Eliasquevici.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa cujo objetivo é elaborar uma sistematização de práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam o envolvimento e a participação dos estudantes, em forma de e-book, desenvolvidas no contexto do ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém.

O presente instrumento compreende uma coleta de dados para a pesquisa. Sua participação consistirá em responder a algumas questões e será de suma importância para este estudo.

Esta pesquisa é parte integrante de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior, conforme indicações a seguir:

A quem se destina: docentes que atuam no Ensino Médio do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém.

Confidencialidade: ao participar deste estudo, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis.

Disseminação dos resultados: os resultados deste estudo aparecerão na dissertação final e poderão, também, fazer parte de publicações de caráter científico.

Direito de se retirar: a participação neste estudo é voluntária, você pode decidir não participar a qualquer momento do preenchimento do questionário.

Se você aceitar participar, esse questionário é composto por 35 perguntas e o seu preenchimento não tomará mais de 20 minutos do seu tempo.

1 PERFIL DO DOCENTE

1.1 Turno em que trabalha:

manhã tarde noite

1.2 Formação acadêmica: _____

1.3 Tempo de formado(a): _____

1.4 Nível de formação:

Graduação completa Especialização completa
 Especialização incompleta Mestrado completo
 Mestrado incompleto Doutorado completo
 Doutorado incompleto

2 TRABALHO COM EJA E ENSINO PERSONALIZADO

2.1 Tempo de trabalho com Educação de Jovens e Adultos (EJA):

2.2 Já participou de formação sobre EJA? Sim Não

2.2.1 Se sim, assinale qual(is):

Cursos de Formação Continuada Orientações e eventos organizados pela escola
 Seminários, Oficinas, workshop Pós-graduação
 Pesquisa individual Outros: _____

2.3 Tempo de trabalho com Ensino Personalizado: _____

2.4 Tempo de trabalho no CEEJA/Belém: _____

2.5 Disciplina que ministra no CEEJA/Belém:

História Química Língua Portuguesa
 Geografia Física Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol)
 Filosofia Biologia. Artes
 Sociologia Matemática Educação Física

2.6 Quantos(as) discentes em média você atende simultaneamente? _____

2.7 Redija, brevemente, o que você compreende por:

2.7.1 EJA:

2.7.2 Ensino personalizado:

3 DIMENSÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**3.1 Você conhece o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém?**

Sim Não

3.2 Redija, brevemente, como você desenvolve suas práticas pedagógicas com a EJA e, se possível, destaque as especificidades do seu trabalho com o ensino personalizado:

3.3 Marque com um (x) o(s) tipo(s) de recurso(s) didático(s) que você disponibiliza para os(as) discentes durante as aulas:

Módulos do CEEJA

Vídeos

Jogos

Jornais, Revistas, Folders etc.

Imagens

Outros: _____

3.4 Para cada uma das afirmativas a seguir, marque com um (x) a opção de resposta correspondente:

Afirmativas / Respostas	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
3.4.1 Você analisa o contexto de vida e os conhecimentos prévios dos(as) discentes para ocasionar circunstâncias mais proveitosas para a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.2 Os exercícios de aprendizagens que você disponibiliza aos(às) discentes são os que estão nos módulos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.3 Você estabelece uma relação agradável que permita aos(às) alunos(as), conversar, tirar dúvidas sem sentir medo ou vergonha.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.4 Você instiga os(as) discentes a realizarem perguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.5 Durante as aulas você costuma criar situações que aproximem os conteúdos trabalhados à realidade prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.4.6 Você conhece e dialoga sobre estas diversidades do(a) seu(sua) aluno(a): religião, orientação sexual, classes sociais, etnias, discriminação de uns em relação aos outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.7 Você percebe quando o(a) discente não compreende suas explicações relacionadas ao conteúdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.8 Durante suas aulas, os(as) discentes relatam situações do seu dia a dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.9 Você conhece os(as) interesses dos(as) seus(suas) alunos(as).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.10 Você instiga o(a) discente a expressar seu entendimento sobre os assuntos trabalhados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.11 Você acredita que o(s) material(is) utilizado(s) para as aulas seja(m) eficaz(es) para a aprendizagem dos(as) discentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.12 Durante as aulas, ao perceber a falta de compreensão de um(a) aluno(a) sobre determinado assunto, você busca recursos e fontes de informação que se mostrem necessários para facilitar o processo de ensino-aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.13 Você analisa o percurso de aprendizagem e o conhecimento prévio dos(as) discentes para ocasionar circunstâncias mais proveitosas para a aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4.14 Você utiliza os conhecimentos construídos pelos(as) discentes, por meio de suas experiências, para o trabalho pedagógico no ensino personalizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.5 Em uma escala de 0 (menos ativo) a 10 (mais ativo), marque com um (x) o grau de participação dos(as) discentes durante as suas aulas:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.6 Entre as opções a seguir, marque com um (x) como você percebe seu(sua) aluno(a) durante as aulas.

Motivado Tranquilo Inquieto Baixa autoestima Outros: _____

3.7 Considerando o papel motivador do professor na EJA, marque com um (x) as estratégias que você emprega com seus(suas) alunos(as) em sala de aula:

Incentivo-os nas dificuldades

Reconheço suas conquistas

Valorizo seus conhecimentos prévios

Outros: _____

() Não emprego nenhuma dessas estratégias.

3.8 Entre as opções a seguir, marque com um (x) o comportamento que você julga mais importante ter durante as aulas.

() A alegria

() Bom relacionamento e comunicação

() Ser criativo e realizar atividades que despertem a atenção

() Outros: _____

3.9 Descreva o exemplo de uma aula sua de que os(as) discentes gostaram. Uma aula que você considera ideal:

3.9.1 Para você, qual foi o fator primordial para os(as) discentes terem gostado dessa aula?

Data: ___ / ___ / 2019.
Agradecemos pela sua participação!

APÊNCICE C – INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO ESPECÍFICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO EM METODOLOGIAS DE
ENSINO SUPERIOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

PROCESSO DE VALIDAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES IDENTIFICADAS

Prezado(a) professor(a).

Eu, Luciana Pereira Albuquerque, ao cumprimentá-lo(a), venho, em nome do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), da Universidade Federal do Pará, convidá-lo(a) para compor, como membro, o painel de professores especialistas em EJA, do processo de validação das práticas docentes selecionadas para integrar o *e-book* “Práticas docentes na educação de jovens e adultos no ensino personalizado: vivências do centro de educação de jovens e adultos prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém”.

Este produto educacional (*e-book*) tem como objetivo contribuir para a reflexão sobre como ocorrem as práticas docentes na EJA, no contexto do ensino personalizado, considerando as dimensões *diálogo, ética, afetividade e autonomia*. Será destinado a profissionais da educação que atuam na Educação de Jovens e Adultos, bem como a professores, especialistas em educação, pesquisadores, estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação. Como instrumento de formação didático-pedagógica, ele sugere a possibilidade de trocas de experiências entre educadores, uma vez que compreende que práticas de ensino exitosas precisam ser compartilhadas e até replicadas, buscando refletir as diferentes realidades, dialogando com os teóricos resultando em ações docentes mais eficientes.

O processo de validação tem por objetivo verificar:

- a) se o professor identifica sua prática na forma como ela foi retratada;
- b) se a linguagem empregada está adequada;
- c) se considera possível compartilhar as práticas elencadas, sugerindo possíveis mudanças ou direcionamentos que auxiliem o processo de construção do produto.

Desse modo, o processo de validação desempenha um papel central para a minha formação e para o aprimoramento do produto educacional desenvolvido.

Solicitamos que o(a) senhor(a) faça uma leitura crítica do material educativo e responda aos questionamentos que serão feitos em forma de entrevista estruturada. Caso aceite participar, solicitamos que assine o *Termo de Participação Livre e Esclarecido*. Suas contribuições no processo serão valiosas!

Agradeço pela atenção.

Luciana Albuquerque

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título provisório do produto: Práticas docentes na educação de jovens e adultos no ensino personalizado: vivências do centro de educação de jovens e adultos prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém

Pesquisadora: Luciana Pereira Albuquerque

Orientadora: Profa. Dr.^a Marianne Kogut Eliasquevici (docente PPGCIMES)

Curso/Instituição: Mestrado em Ensino - Universidade Federal do Pará

E-mail para contato: lualbuquerque.pa@gmail.com

Você está sendo convidado(a) para participar de um processo de validação cujo objetivo é verificar *a) se você, professor(a), identifica sua prática docente na forma como ela foi retratada; b) se a linguagem empregada está adequada; c) e se considera possível replicar as práticas elencadas, sugerindo possíveis mudanças ou direcionamentos que auxiliem o processo de construção do produto.* Esta pesquisa é parte integrante de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior.

Não há riscos conhecidos neste estudo e, ao participar, você reconhece e concorda que suas respostas e contribuições serão registradas anonimamente para fins de análise de dados mais confiáveis. Os resultados desta pesquisa irão compor a dissertação de mestrado, além de servir para o aprimoramento do *e-book* “Práticas docentes na educação de jovens e adultos no ensino personalizado: vivências do centro de educação de jovens e adultos prof. Luiz Otávio Pereira – CEEJA/Belém”, assim também podem vir a fazer parte de publicações de caráter científico. Sendo a participação neste estudo voluntária, você pode decidir não participar a qualquer tempo.

Este termo será impresso em duas vias, sendo uma destinada ao(à) participante.

Ao concordar em participar desta sessão de entrevista, você autoriza a gravação de áudio e registro fotográfico para uso exclusivo da pesquisadora em atividade já descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado(a) e concordo com a minha participação como voluntário(a) sob minha responsabilidade na atividade de pesquisa acima descrita.

Belém, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do(a) voluntário(a)

Assinatura da pesquisadora

Roteiro da entrevista para validação

- 1) Nome docente:
- 2) Disciplina ministrada:
- 3) Turno:

4) A sua prática docente foi bem retratada? (Relato) Fique livre para realizar os ajustes que considerar pertinentes.

5) Você consegue se enxergar na forma como a prática docente foi retratada? Que elementos você destacaria como os que mais se aproximam da sua prática? (Relato) Fique livre para realizar os ajustes que considerar pertinentes.

6) A organização proposta para o plano de aula está compatível com a sua prática docente? (Plano). Fique livre para realizar os ajustes que considerar pertinentes.

7) Ao ler o Plano de aula elaborado para a prática docente da disciplina _____, você se consideraria capaz replicá-la? Fique livre para realizar os ajustes que considerar pertinentes.

Data: ___ / ___ / ____